ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Fikret GÜLAÇTI

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNE YÖNELİK PROGRAMIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN, SOSYAL BECERİ, ÖZNEL VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. Sırrı AKBABA

ERZURUM-2009

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalının Rehberlik ve Psikolojik Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof.Dr.Sırrı AKBABA
Danışman Jüri Üyesi

Prof.Dr.Muhittin AŞKIN
Jüri Üyesi

Doç.Dr.Adnan ÖMERUSTAOĞLU
Jüri Üyesi

Yrd.Doç.Dr.Başaran GENÇDOĞAN
Jüri Üyesi

Y.Doç.Dr.Fikri KÖKSAL
Jüri Üyesi

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 06.02.2009

Prof.Dr.Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET V

ABSTRACT VI

TABLOLAR DİZİNİ VII

ŞEKİLLER DİZİNİ XII

GRAFİKLER DİZİNİ XIII

ÖNSÖZ XIV

GİRİŞ 1

1. Problem 8

2. Denenceler 9

3. Sayıltılar 10

4. Sınırlılıklar 11

5. Tanımlar 11

6. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 13

BİRİNCİ BÖLÜM 15

1. KAVRAMLAR, KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 15

1.1 Beceri, Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Eğitimine İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Görüşler 15

1.1.1 Beceri ve beceriye ilişkin kavramlar 15

1.1.1.1 Beceri kavramı 15

1.1.1.2 Becerilerin kazanılması 15

1.1.2 Sosyal beceri ve sosyal beceri eğitimine ilişkin kavramlar 16

1.1.2.1 Sosyal zekâ 16

1.1.2.2 Sosyal yeterlilik 18

1.1.2.3 Sosyal beceri 19

1.1.2.4 Sosyal becerilerin sınıflandırılması 24
1.1.2.5 Sosyal becerinin boyutları 28
1.1.2.6 Sosyal beceri yetersizliği 30
1.1.2.7 Sosyal beceri modelleri 35
1.1.2.7.1 Motor sosyal beceri modeli 35
1.1.2.7.2 Üretici sosyal beceri modeli 36
1.1.2.7.3 İnsan davranışı modeli (Harré ve Secord) 37
1.1.2.7.4 Sosyal öğrenme modeli 37
1.1.2.7.5 Üç sistem yaklaşımı 38
1.1.2.7.6 Kendini ortaya koyma yaklaşımı 39
1.1.2.8 Sosyal beceri eğitimi 40
1.1.2.8.1 Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemler 44

1.2 Öznel ve psikolojik iyi oluşa ilişkin kavram ve kuramsal görüşler 53
1.2.1 İyi oluş 53
1.2.2 Yaşam kalitesi 55
1.2.3 Olumlu ve olumsuz duygulanım 57
1.2.4 Yaşam doyumu 59
1.2.5 Öznel iyi oluş 60
1.2.6 Psikolojik iyi oluş 66

1.3 Öznel İyi Olma ile İlgili Etmenler 78
1.3.1 Yaş 78
1.3.2 Cinsiyet 79
1.3.3 Gen 80
1.3.4 Fiziksel sağlık 80
1.3.5 Ekonomi 80
1.3.6 Din 83
1.3.7 Kültür ve sosyal ilişkiler 84
1.3.8 Evlilik 86
1.3.9 Kişilik 87

1.4 Öznel İyi Olma ile İlgili Kuramsal Görüşler 92
1.4.1 Amaç (Erek-Telic) kuramı 92

1.4.2 Etkinlik (Activity) kuramı 95
1.4.3 Haz ve acı (Mutluluk ve Mutsuzluk) kuramı 97
1.4.4 Aşağıdan yukarı (Bottom-Up) ve yukarıdan aşağı (Top-Down) kuramları 98
1.4.5 İlişkilendirici (Bağ) kuramları (Associationistic Theories) 101
1.4.6 Yargı kuramları (Judgment Theories) 102
1.4.7 Çok yönlü uyuşmazlık kuramı (Multiple Discrepancy Theory) 104
1.4.8 Sosyal karşılaştırma kuramı 105
1.4.9 Dinamik denge (Dynamic Equilibrium) kuramı 107
1.4.10 Uyum (Adaptation) kuramı 110
1.4.11 Sosyal üretim işlev (Social Production Function) kuramı 113
1.4.12 Nörolojik kuram 114
1.5 Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Oluş İle İlgili Araştırmalar 115
1.5.1 Sosyal beceri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar 115
1.5.2 Öznel ve psikolojik iyi oluş ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar 142

İKİNCİ BÖLÜM 176

2. YÖNTEM 176
2.1 Araştırmanın Modeli 176
2.2 Çalışma Grubu 177
2.3 Veri Toplama Araçları 178
2.3.1 Sosyal Beceri Envanteri (SBE) 178
2.3.2 Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖ) 180
2.3.3 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ) 183
2.4 Deneysel Uygulama 185
2.5 Verilerin Analizi 193

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 195

BULGULAR VE YORUM 195

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 244

SONUÇ VE ÖNERİLER 244

KAYNAKLAR **247**

EKLER **284**

EK-1 SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI 284

EK–2 KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ 299

EK–3 ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ 302

EK–4 PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ 303

ÖZGEÇMİŞ **305**

ÖZET

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNE YÖNELİK PROGRAMIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN, SOSYAL BECERİ, ÖZNEL VE PSİKOLOJİK İYİ OLMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Fikret GÜLAÇTI

Danışman: Prof. Dr. Sırrı AKBABA

2009-SAYFA: 305+XIV

Jüri : **Prof. Dr. Sırrı AKBABA**
Prof. Dr. Muhittin AŞKIN
Doç.Dr. Adnan Ö.USTAOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Fikri KÖKSAL

Araştırmada sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerine, öznel iyi oluş (ÖİO) ve psikolojik iyi oluş (PİO) durumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma 2007-2008 öğretim yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören, sosyal becerisi, psikolojik ve öznel iyi oluş durumu düşük, deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmış öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 12 hafta sosyal beceri eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna ise bu süreçte herhangi bir işlem yapılmamıştır. İlgili problem alanlarına göre ölçekler ön ve son test şeklinde uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri, psikolojik ve öznel iyi oluş durumlarında kontrol grubuna göre bir artma olduğu söylenebilir. Sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek diğer alt boyutlardan duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık düzeyleri bakımından anlamlı olmadığı görülmüştür. Eğitime katılan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyutlarından otonomi, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, kendini kabul düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyut düzeylerine göre daha yüksek bulunmuş ancak diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri bakımından anlamlı olmadığı görülmüştür.

ABSTRACT

Ph. D. THESIS

THE EFFECTS OF GROUP GUIDANCE PROGRAM BASED ON SOCIAL SKILL TRAINING ON THE LEVELS OF STUDENTS' SOCIAL SKILL, SUBJECTIVE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Fikret GÜLAÇTI

Supervisor : Prof. Dr. Sırrı AKBABA

2009-PAGES: 305+XIV

Jury : Prof. Dr. Sırrı AKBABA
Prof. Dr. Muhittin AŞKIN
Assoc.Prof. Dr. Adnan Ö.USTAOĞLU
Assist. Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN
Assist. Prof. Dr. Fikri KÖKSAL

In this research, it was aimed to determine the effect to the positions of Subjective and Psychological Well-Being, to the social skills of the university students who are the candidates fort he teacher of the a group guidance programme directed to the social skills education.

The study was realized on the students separated as experiment and control group, who were low the position of well-being as psychological and subjective, the social skills who were educated in The Class Teaching of Education Faculty at Erzincan University in the teaching period of 2007-2008. It was applied the social ability education during 12 weeks for the experiment group, it wasn't done any action in this period for the control group. The measures, according to the related problem fields, were applied as pre-test and post-test.

According to the researching conclusion; it can be said that it became an increasing to the control group in the positions of social skills, PWB and SWB of the experiment group students, when it was looked the averages of the pro-test and post-test point of the experiment and control group students.

It was seen that the perceptional expressionism, the perceptional control, the social sensibility, the social control levels from social skills lower distances, were higher than the social skills level of the students who didn't join to this programme and weren't meaningful from the point of view of the levels of the perceptional sensibility and social expressionism from the other lower distances. The autonomy, the environmental authority, individual growth, the acceptance levels for themselves, from the PWB lower distances of the students who joined to the education were presented higher according to the PWB lower distances of the student who didn't join to this programme, however, it was seen that it wasn't meaningful from the point of view of the positive relations and the levels of the life purpose with the others.

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1 Sosyal Yeterlilik Tanımları 18
Tablo 1.2. Sosyal Becerilerin Modern Etkili Tanımlarının Anahtar Elementleri 21
Tablo 1.3. Stephen (1978)'e göre Sosyal Beceri Sınıflaması 27
Tablo 2.1. Araştırmanın Deseni 176
Tablo 2.2. SBE, ÖİO ve PİÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n: 555) 177
Tablo 2.3. Sosyal Beceri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanlarla İlgili Pearson Korelasyon Katsayıları (n: 555) 179
Tablo 2.4. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Envanterinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555) 180
Tablo 2.5. Psikolojik İyi Oluş ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanlarla İlgili Pearson Korelasyon Katsayıları (n: 555) 181
Tablo 2.6. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555) 183
Tablo 2.7. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555) 185
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 195
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 195
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 196
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 197
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 199
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 199
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 200
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 201

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 203
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 204
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 204
Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 205
Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatım Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 207
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 207
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 208
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 209
Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 210
Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 210
Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 211
Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 212
Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 213
Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 213
Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 214
Tablo 3.24. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 215

Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatım Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....216
Tablo 3.26. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....216
Tablo 3.27. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....217
Tablo 3.28. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları....218
Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....219
Tablo 3.30. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....219
Tablo 3.31. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....220
Tablo 3.32. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları....221
Tablo 3.33. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....222
Tablo 3.34. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....222
Tablo 3.35. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....223
Tablo 3.36. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları....224
Tablo 3.37. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri....225
Tablo 3.38. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....225
Tablo 3.39. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları....226
Tablo 3.40. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve S. Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları....227

Tablo 3.41. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 228
Tablo 3.42. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 229
Tablo 3.43. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 229
Tablo 3.44. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 230
Tablo 3.45. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 231
Tablo 3.46. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 232
Tablo 3.47. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 232
Tablo 3.48. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 233
Tablo 3.49. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 235
Tablo 3.50. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 235
Tablo 3.51. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 235
Tablo 3.52. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 236
Tablo 3.53. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 237
Tablo 3.54. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 238
Tablo 3.55. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları 238
Tablo 3.56. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları 239

Tablo 3.57. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....240
Tablo 3.58. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....241
Tablo 3.59. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Son test Puanları İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....241
Tablo 3.60. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları.....242

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Sosyal Beceri Alt Boyutları....28
Şekil 1.2. Sosyal Beceri Yetersizliğinin Nedenleri 31
Şekil 1.3. Öznel İyi Oluşun Öğeleri 62
Şekil 1.4. Öznel İyi Olmanın Bileşenleri....63
Şekil 1.5. Ryff'ın Psikolojik İyi Oluş Model Boyutları 67
Şekil 1.6. İyi Olmanın Boyutları ve Teorik Kaynaklarının Çekirdeği 72
Şekil 1.7. Öznel İyi Oluşu Bütünleştirici Bir Yaklaşım 101
Şekil 1.8. Stoklar, Akışlar ve İyi Oluşun Altı Boyutu 108

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test ve Son test Puanları 196
Grafik 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test ve Son test Puanları 200
Grafik 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test ve Son test Puanları 205
Grafik 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanları 208
Grafik 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanları 211
Grafik 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test ve Son test Puanları 214
Grafik 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanları 217
Grafik 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanları 220
Grafik 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test ve Son test Puanları 223
Grafik 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test ve Son test Puanları 226
Grafik 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi (Özerklik) Ön test ve Son test Puanları 230
Grafik 3.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test ve Son test Puanları 233
Grafik 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test ve Son test Puanları 236
Grafik 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test ve Son test Puanları 239
Grafik 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test ve Son test Puanları 242

ÖNSÖZ

Sosyal Beceri Eğitimi ile birlikte, bireylerin Psikolojik ve Öznel İyi Oluşları da günümüzün araştırmalarına yoğun olarak konu olmakta ve bu konudaki sorulara bilimsel olarak cevap aranmaktadır. Yapılan bu çalışmada Sosyal Beceri Eğitimi ile Sosyal Beceri, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşları arasındaki ilişki üniversite öğrencileri üzerinde ilk kez araştırılmış ve elde edilen bilgiler bu konuda çalışma yapanların bilgisine sunulmuştur.

Böyle bir çalışma ile sosyal beceri, psikolojik ve öznel iyi olma (mutluluk) gibi son derece önemli bir konuya yönelmemi sağlayan ve tezimin her aşamasında katkıları olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Sırrı AKBABA'ya, her zaman desteğini hissettiğim Prof. Dr. Muhittin AŞKIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. İzleme komitesindeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Adnan Ö.USTAOĞLU'na, Yard. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a ve tez jürimde bulunarak desteklerini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Şükrü DÜZGÜN'e teşekkür ederim. Literatür desteğinde bulunan Uzm. Psk. Dan. Güldener ALBAYRAK'a, sınıf arkadaşım Yard. Doç.Dr. Meliha TUZGÖL'e, Yard. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ve Doç. Dr. Tuncay ERGENE'ye, Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. öğretim elemanları ve çalışanlarına, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü mensuplarına, mensubu bulunduğum Erzincan Üniversitesi'nin ve özellikle Eğitim Fakültesinin öğretim elemanı ve değerli çalışanlarına, oda arkadaşım ve meslektaşım Yener ÖZEN'e, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tüm alandan ve alandan olmayan hocalarıma, çalışmalarıma direkt ya da dolaylı olarak destek veren eski-yeni sevgili öğrencilerime, burada ismini sayamadığım hocalarıma, mesai arkadaşlarıma, dostlarıma, sevenlerime ve sevdiklerime teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan Babam Adnan GÜLAÇTI'ya, tez çalışmamın sonlanmasını görmeye ömrü vefa etmeyen ve her zaman kalbimin baş tacı annem Behire GÜLAÇTI'ya, kardeşlerim Ferhat, Fatih, Fatime GÜLAÇTI'ya ve ailelerine teşekkür ederim.

Bitmeyen destek, sabır ve anlayışından dolayı eşim Saadet GÜLAÇTI'ya, çalışmalarım sırasında oluşan yoğunluğuma karşı her zaman hoşgörülerini eksik etmeyen canım çocuklarım Adnan ve Ahmet'e sonsuz teşekkür ederim.

Erzurum – 2009 Fikret GÜLAÇTI

GİRİŞ

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler öğretmen yetiştirme çalışmalarının tartışılan konularından birisidir. Konunun önemi eğitimin çok boyutlu olmasından, hedef kitlenin geleceğin bireylerini yetiştirme sorumluluğu taşımasından kaynaklanmaktadır. Özellikle mutlu bireylerden oluşacak bir toplumun hem yaşanılan anı hem de geleceği daha doyumlu hale getirmesinde öğretmende bulunması gerekli becerilerden birisinin de sosyal beceriler olduğu düşünülmektedir. Sosyal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir olmasının öğretmen aday ve öğretmenlerin hem öznel hem de psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceği öngörülmektedir. Ancak bunun ortaya konulup araştırılabilmesi için özellikle eğitim ve eğitim süreçlerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Eğitim, bireysel ve toplumsal olmak üzere, iki boyutlu bir anlam içermektedir. Bir boyutta çocuğu gelişen bir organizma olarak ele alıp, gelişmesine yardımı amaçlamakta, diğer yandan, toplumsal bir varlık olarak içinde yaşadığı toplumun beklentilerine uyumlu yönde biçimlendirmeye çalışmaktadır. Bireyin gelişimsel ihtiyaçları ile toplumun gerekleri arasında uyuşumu sağlamak her zaman kolay olmamaktadır. Eğitim kurumları, çocuğun toplumda sorumlu bir birey olarak gelişmesini sağlamaya çalışırken, toplumun töreleri, ekonomik ve politik değişmelerinin baskısı altında kalmaktadır. Okul programları bu etkileşimin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Külahoğlu, 2006, s.74).

Okulun, öğretmenin görevi, çocuğun yetişmesini sağlamak, bunu yaparken de çevreden edindiği eğitsel olmayan tecrübeleri de eğitsel yöne dönüştürmektir (Küçükahmet, 2003, s.2).

Eğitim, bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Hedef, bireyin önce “kendisi için” yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamaktır. Çağdaş anlayış, toplumsal, çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek (edilgen uyum) yerine, toplumu ileri götürebilecek, geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek (etken uyum) bireyler yetişmesini gerektirmektedir. Bireylerin, topluma aktif uyum yapabilecek mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmeleri, bedensel, psikolojik, toplumsal yönlerden bir bütün olarak devamlı bir şekilde gelişmeleriyle mümkündür. Her yönüyle tüm olarak gelişmiş ve sağlıklı bir kişilik kazanmış bireyler, toplumun sosyo-ekonomik düzenini ve sürekliliğini sağlayabilecek iyi vatandaş olabilirler. Ancak eğitimin, insanı toplumsal amaçlar doğrultusunda şekillendirmesi, insani değerlerin yüceltilmesi amacının önüne geçmemelidir. İnsani değerlerin yüceltilmesi, toplumun hedeflerini göz ardı etmek anlamına gelmez (Külahoğlu, 2006, s.74).

İnsan önce ailesinde ardından da eğitim kurumlarında eğitim sürecini yaşamaya devam eder. Ailede başlayan, çevrede devam eden eğitim süreci, okullarda daha planlı ve programlı bir biçimde sürdürülür (Çalık, 2006, akt. Küçükahmet, 2006, s.14).

Öğretim sürecinde öğrenci, öğretmen ve öğretim malzemesi olmak üzere üç temel öğe söz konusudur. Öğretim bireye yönelik olduğuna göre, öncelikle öğrencinin ilgi, yetenek, yaş gibi bireysel özelliklerini dikkate almak zorundadır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almayan bir eğitim sürecinde, istenilen başarının elde edilmesi mümkün değildir. Öğretim sürecinin ikinci temel öğesi olan öğretmenin fonksiyonları geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişim süreci sonunda, öğretmene duyulan ihtiyaç azalmamış, artmıştır. Fakat, öğretmenin yerine getirmesi gereken görevler açısından bazı değişiklikler söz konusu olmuştur. Günümüzde öğretmen, bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı konumundan çıkmış, öğrencileri öğrenim alanlarıyla ilgili olarak yönlendiren ve onların öğrenim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olan bir rehber konumuna gelmiştir (Kıncal, 1998, s.15).

Etkili öğretmenlerde olması gereken özellikler birçok araştırma için konu olmuştur (Açıkgöz, 1990; Finkelstein, 1984; Ausubel, 1969; Perrot, 1984; Küçükahmet, 1976; Ryan ve Cooper, 1980; Woolfolk, 1990; Flanders, 1970; Brophy, 1979;Hamacheck, 1975; Rogers, 1979; Kıncal, 1998; Garmston, 1998; Brophy ve Good, 1986; Sönmez, 1994; Ünal ve Ada, 1999; Amos ve Cheeseman, 1996; Avalos, 2000; Oğuzkan, 1998, Karagözoğlu, 1996).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerde olması gereken özellikleri belirli sınıflamalara tabi tutmuşlardır. Bu sınıflamalara örnek vermek gerekirse; Ausubel (1969) a) Bilişsel yetenekler, b) Kişilik özellikleri, c) Öğretme stili, d) Disiplin; Perrot (1984), a) Dersi planlama, b) Dersi sunma, c) Soru sorma, d) Sınıftaki duyuşsal iletişim, e) Sınıf düzeni; Küçükahmet (1976) a) Birey olarak öğretmen, b) Mesleki ve akademik hazırlık, c) Mesleki tutumlar, d) Çevre ilişkileri, e) Kendi kendini geliştirme; Woolfolk (1990), a) Bilgi ve eğitim, b) Düzenlilik ve netlik, c) Yakınlık ve coşku; Rogers (1979) a) Kendisi olma, b) Ödül verme, kabul etme, güvenme, c) Empatik anlayış; Bu sınıflamalar çoğaltılabilir. Öğretmen kişiliği ve öğrenci-öğretmen ilişkileri boyutlarında odaklaşma sonucu Hammacheck, Rogers, Smith ve Lusterman'ın ortaya koyduğu öğretmenlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin özet bir liste oluşturmak istenirse (akt. Açıkgöz, 2003, s.111-115); Hamacheck (1975) ilgileri çok gelişmiştir ve çok yönlüdür, akademik açıdan iyi yetişmiştir, öğrenciyi tanır, kavramsal basitliği vardır, dengelidir ve öğrenciye yakınlık gösterir, öğrenciye dostça davranır,

cezalandırıcı değildir, sorumluluk duygusu gelişmiştir, sistematik ve yaratıcıdır, coşkuludur, insandır, mizah duygusu gelişmiştir, adildir, demokratiktir, neşelidir ve kendine güvenir, esnektir, Rogers (1979) öğretmen, kendisini inkâr etmeden kendisi olabilir, yeni bir problemle karşılaşan öğrencinin korku ve tereddüdünü olduğu gibi başarılı olduğu zamanki doyumunu da kabul edicidir, öğrencilerin çeşitli duygular içinde ve mükemmel olmayan kişiler olduğunu kabul eder, öğrencileri yargılamaz, onları anlamaya çalışır, Smith ve Lusterman (1979), kendilerini diğerlerinden farklı olarak görmezler, kendilerini yeterli hissederler, problemlerle baş edebilirler, kendilerinin beğenildiğini, kabul edildiğini düşünürler, yalnız kalmak, yardım ilişkisinin dışında kalmak, yabancılık çekmek istemezler, bazı amaçlara ulaşma ya da hazır çözümler bulma üzerinde değil, süreci geliştirme, araştırmayı öğrenme vb. üzerinde odaklaşırlar demektedirler.

Capel ve arkadaşları (1996) tarafından ortaya konan yeni göreve başlayan öğretmenlerden beklenen üç grup davranış bulunmaktadır ve bunlardan üçüncü grubu sosyal beceriler oluşturmaktadır. Bunlar;

1- Organizasyon-Planlama ve Öğretim Yaklaşımı
2- Mesleki Profesyonellik
3- Sosyal Beceriler

Öğrenciler ve diğer görevlilerle iyi iletişim geliştirmek, espri anlayışına sahip olmak, takımla iyi ilişkiler kurarak çalışmak, çocukların yanı sıra yetişkinlerle de iyi iletişim kurmak, güç durumları zararsız hale getirmeyi öğrenmek (Akt. Yüksel, 2001, s.1) şeklinde öğretmenden beklenen beceriler sayılmıştır.

Yine Reed ve arkadaşları (1992), etkili öğretmen özelliklerinin bazılarını sıraladıklarında; Öğretim uzmanı, yönetici, güdüleyici, lider, danışman ve çevre düzenleyici, model olarak öğretmen (akt. Yüksel, 2001, s.1) ifadesini kullanmışlardır. Mesleğinin bilincinde olan bir öğretmen, sınıf atmosferi içinde bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve beceri ile donatmaya çalışırken diğer yandan kişiliği ile onları etkilediğini bilmelidir (Küçükahmet, 2006, s.198). Ve unutulmamalıdır ki pratiğe yansıtılamayan teori her zaman kaybetmeye mahkûmdur. Eğitim sistemimizin en büyük açmazlarından biri de öğrenilenlerin pratiğe nasıl yansıtılacağının öğretilememesidir (Gençdoğan, 2005, s.3)

Tüm öğretmenden beklenenler göz önüne alındığında; öğrencileri hayata hazırlamada, sosyal becerileri kazandırmada öğretmenlerin ne kadar önemli bir yerde oldukları ayrıca görülebilir.

7-11 yaş arasını kapsayan ilköğretim birinci kademesinde çocuklar sosyal gelişim açısından önemli bir dönemdedirler. Bu dönem, özellikle işbirliği, sosyal düzeni algılama, iletişim becerilerini geliştirme, grup oluşturma, liderlik etme gibi beceriler için duyarlı bir evredir. Yine özellikle bu dönem öğrencilerin öğretmenlerini model alarak onun gibi davranma eğiliminin en yoğun olduğu dönemlerden biridir. Yine bu dönemde çocuğun toplumsal gelişimine sınıf öğretmenlerinin sosyal özellikleri ve becerileri de etki etmektedir (Ültanır, 2003, s.103, Akbaba 2006, s.43-46, Senemoğlu, 2004, s.77, Selçuk, 2004, s.51, Yeşilyaprak, 2003, s.53, Can, 2002, 124-125, Bacanlı, 2004, s.105-109, Sarı, 2005, s.208-209, Tuzcuoğlu, 2005, s.141, Yapıcı ve Yapıcı, 2005, s.51, Özbay, 2004, s.59).

Kültürel açıdan bakıldığında, öğrenilen davranışların günlük hayatta kullanabilmesi için istenilen davranışlar olması gerekmektedir. Bir sosyal davranış olarak sosyal beceriler düşünülürse, bu sosyal davranışların içinde bulunan kültürel bağlamının da göz ardı edilmemesi gerekecektir. Nitekim Bacanlı (1999, s.76) genel olarak sosyal beceri eğitiminin çocukların istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılması ve değiştirilmesi amacına yönelik olması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu konuda Özbay (2002, s.134) sosyal beceri geliştirmenin formal eğitimin kaçınılmaz bir parçası olması gerektiğine işaret etmektedir. Okulun bir bütün olarak çocuğun iletişim kurma, kendini sunma, empatik anlama, bilgi alma ve verme, sosyal rahatlık, karşılıklı bağlılık içerisinde olma, grup içi ve dışı performans sergileme, farklılığı tolere etme, kendine ve başkasına güvenme, işbirliği gerçekleştirebilme, başkalarının ihtiyaç ve beklentilerini yordayabilme, arkadaşlık kurma ve sürdürebilme, yakın ilişki geliştirebilme gibi sosyal beceri alanlarında yetenekleri ve diğer kişisel özellikleri doğrultusunda gelişimi teşvik edici eğitsel, sosyal, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yapması gerekmektedir. Bu konuda en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Sınıf ortamının küçük veya orta ölçekli bir grup anlayışında işletilmesi, grup sürecinin ve dinamiklerinin bilinmesi, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynayacaktır.

Bu arada iletişim, kişilerarası ilişki ve sosyal beceri üçlüsündeki sosyal becerinin önemini Sorias (1986, s.25) kişiler arası ilişkilerde, iletişim kurma ve sürdürmede önemli ve oldukça da gerekli bir beceri olan sosyal becerileri, "...içinde bulunulan ortama uygun davranma yeteneğidir, doyum verici kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir rol oynar..." şeklinde ifade etmiştir.

Bu tanıma göre, kişiler uygun kişilerarası ilişkiler kurduğunda doyum almaktadırlar; Buradan hareketle; aynı zamanda sosyal amaçlarını gerçekleştirmeye daha yakın olmanın da etkisiyle sosyal becerisi yüksek olan bireyin, psikolojik ve öznel olarak da kendisini iyi hissettiği varsayılabilir.

Öznel ve psikolojik iyi oluş genel olarak ele alındığında da insanların doğasında varılan ve iyi olmaya dönük olmanın doğal bir yönelim olduğu varsayılırsa, insanlar daima ve ister istemez dünyada daha iyi, daha istenilir ya da daha değerli bir varoluşun ne olduğuna dair bir anlayış temeline göre yaşamaktadırlar (Geertz, 1973; Akt. Christopher, 1999, s.141).

Sosyal bilimlerle uğraşan bilim adamları, durumsal ve bireysel özellikleri çeşitli modellerle birlikte değerlendirerek; iyi olmanın yapısını daha fazla anlamaya çalışmışlardır. İnsanın iyilik durumunu karşılayan çok fazla sayıda sözcüğün ve kavramın olduğu bilinmektedir. Sağlığın tanımında vurgulanan iyilik hali kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi anlamları birbiriyle tamamen aynı olmamakla beraber büyük oranda ilişkili olan kavramları da içinde bulundurmaktadır. Çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu işlevselliği ve iyi oluşunu sağlayan koşullarla ilgilidir.

İyi oluşu açıklamak için literatür incelendiğinde iki farklı temel bakış açısı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki haz (hedonic), diğeri ise psikolojik işlevsellik (eudaimonic) kavramlarıdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002, s.1007; Ryan ve Deci, 2001, s.143). Hazcı bakış açısı iyi oluşu doyum ve mutluluk olarak tanımlamaktadır. Hazcı bakış açısının kavramsallaştırılmasında temel ölçüt kişinin kendi kendine belirlediği değer ve standartlara göre yaşamını değerlendirmesidir. Psikolojik işlevsellik bakış açısı ise iyi oluşu kendini gerçekleştirme ve tam fonksiyonda bulunma kavramına göre tanımlamaktadır (Waterman, 1993, s.673). Hazcı bakış açısında iyi oluş için tek bir ölçüt vardır, o da kişi ve kişinin özel değerleridir. Diğer yandan psikolojik işlevsellik bakış açısında sağlıklı davranış kuramcılar tarafından açıklanmaktadır (Diener, 1984, s.543; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999, s.278).

İnsan yaşantısını haz-acı boyutu üzerinde değerlendiren hazcı psikoloji bir çok araştırmada iyi oluşu, "öznel iyi olma" olarak değerlendirmektedir (Diener, Suh ve ark., 1999, s.278). İlgili literatürde iyi olmayı psikolojik işlevsellik bakış açısına göre ele alan çalışmalar Ryff ve Singer (1996, s.14, 2000, s.30)'in "Psikolojik İyi Olma" olarak isimlendirdiği teorisi ve Ryan ve Deci (2000, s.68) "Öz-Belirlemecilik" yaklaşımı altında açıklanmaktadır.

Öznel iyi olma, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşene sahiptir. Duygusal bileşenler (Diener ve Emmons, 1985) olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşmaktadır. Öznel iyi olmanın bilişsel bileşeni (Andrews ve Withey 1976) ise bireyin yaşam doyumudur (Diener ve Larsen, 1993; Diener ve Suh, 1997; Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi, 2002).

Öznel iyi oluş kavramı, kuramsal temelli yaklaşıma dayalı olarak ortaya konan psikolojik iyi oluş kavramından farklıdır. Öznel iyi oluş'un kişinin bakış açısına göre hareket etme özelliği, onu geleneksel klinik psikolojiden ve psikolojik iyi oluştan farklılaştırmaktadır. Kişinin kendi iyi oluşu hakkındaki görüşü çok önemli ve özneldir. Doğal olarak bu yaklaşımın hem olumlu hem de olumsuz yönleri söz konusudur. Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmesine çok büyük önem verse de, öznel iyi oluş sağlığı tanımlamada tek başına yeterli değildir, çünkü insanlar mutlu olduklarında bile hasta olabilirler. Öznel iyi oluş psikolojik sağlık veya akıl sağlığı ile eşanlamlı değildir. Kuruntulu/takıntılı bir insan mutlu ve yaşamından doyumlu olabilir ve dolayısıyla bu kişinin akıl sağlığı iyi denilemez. Duygularından haberdar olmayan bir kişi mutlu olduğunu söyleyebilir, ancak bu kişinin tam bir psikolojik sağlığa sahip olduğu da düşünülemez. Öznel iyi oluş psikolojik sağlık için yeterli bir koşul değildir (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.2).

Öznel ve psikolojik iyi olmanın tanımlarının daha net ve anlaşılır şekilde ortaya konabilmesi için sosyal bilimlerle uğraşan bilim adamları, durumsal ve bireysel özellikleri çeşitli modellerle birlikte değerlendirerek; iyi olmanın yapısını daha fazla anlamaya çalışmışlardır. İnsanın iyilik durumunu karşılayan çok fazla sayıda sözcüğün ve kavramın olduğu bilinmektedir. Sağlığın tanımında vurgulanan iyilik hali kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi anlamları birbiriyle tamamen aynı olmamakla beraber büyük oranda ilişkili olan kavramları da içinde bulundurmaktadır. Çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu işlevselliği ve iyi oluşunu sağlayan koşullarla ilgilidir.

Ülkemizde uzun yıllardır öğrencilerin olumlu kişilik özellikleri çeşitli araştırmalarda incelenmektedir. Bunlardan bir kısmı, özgecilik (Akbaba, 1994, Elmas 1998); kişilik özellikleri (Düzgün, 1992, Çiftçi 1999); uyum (Arı 1989; Bilgen 1989; Kalı-Soyer 1992; Sivrikaya 1992; Güngör A. 1996; Çiftçi 1997; Alver, 1998), kendini gerçekleştirme (Kuzgun 1995), kendini açma (Çetinkaya 2005), benlik saygısı (Maşrabacı 1994; Taysi 2000), iyimserlik (Aydın ve Tezer 1991), kendini kabul (Güneysu ve Bilir 1988, Gençdoğan 1993),

atılganlık (Arı 1989; Işıklı 1998), sosyal destek (Güngör D. 1996; Işıklı 1998; Aydın 1999; Taysi 2000; Altuntaş 2002), iyi oluş (Karakitapoğlu Aygün 2002), Öznel iyi oluş (Tuzgöl Dost, 2004, Özen, 2005), psikolojik iyi oluş (Cenkseven, 2004, Kuzucu, 2006), psikolojik dayanıklılık (Terzi, 2005) kavramları ile ilgili yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır.

İşte tüm bu etkenler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine öğretmen olarak girmeden bu beceri eğitimini alarak eğer düzeyi düşükse bu beceri düzeyini yükseltilebilir derecelere çekmeleri onların öğrencilere de bu becerileri kazandırmak istediklerinde hem bireysel hem de toplumsal anlamda çok büyük gelişim ivmesi kazandıracağı düşünülmektedir.

Akkök (1996b, s.1) öğretmenlerin sosyal becerileri geliştirebilmeleri için onların yeterince bilgilendirilmeleri ve okul ortamının bu becerilerin denenip geliştirilebilmesi için en uygun ortam olarak değerlendirilmesini vurgulamaktadır. Ancak bu konuda yani sosyal becerilerin öğrencilere edindirilmesi noktasında öğretmenlerimizin de bu becerilere sahip olma derecelerinin yüksek olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle sosyal öğrenme kuramından yola çıkıldığında öğretmenlerin öğrencileri için çok önemli bir öğretici model olmaları bu konuyu daha da önemli hale getirmektedir. Çünkü öğretmenler aileden sonra bu becerileri kazandırması gereken ikinci kurum olan okulun en önemli elemanlarındandır ve ilişki çeşitlemelerinin yaşandığı sınıf ortamının rehberi konumundadır.

Kişilerin bu gelişimi sağladıklarında hem birey anlamında hem de toplumsal anlamda sosyal kabul görecekleri ve bunlarında kişilerin hem öznel hem de psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın konusu böyle bir düşünce örüntüsünün bir sonucudur.

Diğer bir açıdan bakmak gerekirse, öğretmen adayları; geleceğin öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin yükseltilmesi ve bu yükselmenin adayların öznel ve psikolojik iyi oluşlarını değiştirip değiştirmeyeceğinin ortaya konması ve bunlarla ilgili gereken önlemlerin alınması, onların ileride daha mutlu bireyler olmalarını etkilediği gibi öğrencilerinin de sosyal becerileri ve iyi oluş düzeyleri üzerinde etki sağlayacaktır. Öğretmenler, yeni neslin kendi eserleri olarak ortaya çıktığının farkında olması gereken bir gruptur. Bu nedenle, yarının öğretmenleri olan bugünün öğretmen adaylarına gösterilen ilgi daha büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sosyal beceriler programından etkilenme düzeyleri ve bu etkilenme düzeylerinin hem sosyal beceriler hem de öznel ve psikolojik iyi

oluşlarına etkisi merak konusu olmaktadır. Bu araştırmanın söz konusu merak ve ihtiyacı doyuracağı umulmaktadır.

1. Problem

Bu araştırmanın amacı, sosyal beceri eğitimine yönelik bir grup rehberliği programının öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerine, öznel ve psikolojik iyi olma durumlarına etkisini belirlemektir.

1.1 Alt Problemler

Yukarıdaki problemin incelenmesi için araştırmada şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin genel sosyal beceri düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.2.1 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin sosyal becerinin bir boyutu olan duyuşsal anlatımcılık düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

1.2.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin duyuşsal duyarlık düzeyleri arasında bir fark var mıdır?

1.2.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin duyuşsal kontrol düzeyi arasında bir fark var mıdır?

1.2.4 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencileri arasında sosyal anlatımcılık düzeyi alt boyutunda önemli bir fark var mıdır?

1.2.5 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencileri arasında sosyal duyarlık düzeyi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.6 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencileri arasında sosyal kontrol düzeyi bakımından aralarında bir fark var mıdır?

1.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin genel olarak psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.3.1 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencileri arasında kendini kabul düzeyinde anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencileri arasında diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyi alt boyutu bakımından bir fark var mıdır?

1.3.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşun otonomi düzeyi alt boyutu bakımından aralarında bir fark var mıdır?

1.3.4 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşun çevresel hâkimiyet düzeyi alt boyutu bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.5 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşun yaşam amacı düzeyi alt boyutunda aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.6 Sosyal beceri eğitimi programına katılan ve katılmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşun bireysel gelişim düzeyi alt boyutu bakımından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4 Sosyal beceri eğitiminin bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

2. Denenceler

Bu araştırmada yukarıda ifade edilen alt problemlere dayalı olarak aşağıda belirtilen denencelerin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir.

2.1 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeyleri, Sosyal beceri eğitimi programına katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksektir.

2.1.1 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, duyuşsal anlatımcılık düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.1.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, duyuşsal duyarlık düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.1.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, duyuşsal kontrol düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.1.4 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, sosyal anlatımcılık düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.1.5 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, sosyal duyarlık düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.1.6 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, sosyal kontrol düzeyi, programa katılmayan öğrencilerinkine göre daha yüksektir.

2.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, genel psikolojik iyi olma düzeyleri, programa katılmayan öğrencilerin genel psikolojik iyi olma düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.1 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri, eğitim programına programa katılmayan öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.2 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan otonomi düzeyleri, eğitim programına katılmayan öğrencilerin otonomi düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan çevresel hâkimiyet düzeyleri, eğitim programına katılmayan öğrencilerin çevresel hâkimiyet düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.4 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan bireysel gelişim düzeyleri, eğitim programına katılmayan öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.5 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan yaşam amacı düzeyleri, eğitim programına katılmayan öğrencilerin yaşam amacı düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.2.6 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, psikolojik iyi olma alt boyutundan olan kendini kabul düzeyleri, eğitim programına katılmayan öğrencilerin kendini kabul düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

2.3 Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin, öznel iyi olma düzeyleri, sosyal beceri eğitim programına katılmayan öğrencilerin öznel iyi olma düzeylerine göre daha yüksek olacaktır.

3. Sayıltılar

1. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grupları öğrencilerinde deney sürecince deney koşulları dışında olgunlaşma ve genel etkilerin aynı olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırma grubunun, envanterleri içtenlikle ve objektif olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

4. Sınırlılıklar

1. Araştırmada belirlenen sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ilgili ölçeklerin ölçtüğü nitelikle sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturduğundan elde edilen bulgular ancak benzer özelliklerdeki gruplara genellenebilir.

5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan temel kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

Aşağıdaki kavramlarla ilgili olarak çok farklı tanımlar ortaya konmuştur. Ancak araştırma kapsamında ele alınacak olan bu kavramların tanımı aşağıda yapılarak diğer tanımlar kuramsal kısımda açıklanmıştır.

Beceri

Bireyin bedensel ve düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesine beceri denir (Oğuzkan, 1974). Buna yakın bir tanım da Öncül (2000) tarafından, "bireyin kolaylıkla ve kusursuz olarak yapmayı öğrendiği her şey" biçiminde yapılmıştır. Burada sözü geçen iş bedensel ya da anlıksal (bilişsel) olabilir (Çoğunlukla bedensel eylemler için ve değişen koşullara uyum anlamında kullanılır ve sağladığı sonuç açısından değerlendirilir).

Sosyal Beceri

Özellikle yurtdışı literatürde sosyal beceri ve sosyal beceriler diye bir kavram ayrımı yapılmasına rağmen kuramsal kısımda da açıklanacağı üzere ülkemizde böyle bir ayırım yapılmamaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada da sosyal beceri ve sosyal beceriler aynı anlamda kullanılacaktır. Tekil çoğul kullanımında ortak bir anlayış olmadığı gibi sosyal becerilerin ne olduğu ile ilgili üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanım da yoktur. Son yıllarda sosyal beceriler için sayısız tanımlamalar düşünülmüştür. Carledge ve Milburn (1983), sosyal beceri tanımlarının çoğundaki ortak noktaları şu şekilde belirtmektedirler (Akt. Yüksel, 2004, s.4):

1. Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,

2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,
4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal becerilerdir.

Sosyal Zekâ

Çevredeki bireylerle iletişim kurma, onları anlama, bu kişilerin ruh durumlarını ve yeteneklerini tanıma gibi davranışlara işaret eden zekâdır (Campbell, Campbell ve Dickinson 1996, Akt. Bümen, 2004, s.10). Walker ve Foley sosyal zekâyı; "insanlarla ilgilenme yeteneği, başkalarının düşünce, duygu ve niyetlerini anlama yeteneği, bireylerin duygu, mizaç ve motivasyonlarıyla ilgili doğru bir şekilde yargıda bulunma (çıkarsama) yeteneği" olarak tanımlamışlardır (Akt. Bacanlı, 1999, s.6).

Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbiri yerine kullanıldığı, yani aralarında ayrım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık, "kişinin sosyal becerisi varsa sosyal açıdan yeterlidir" düşüncesidir (Bacanlı, 1999, s.21).

Trower (1982) de sosyal yeterliği "becerikli davranışı ortaya koyma yeteneğine sahip olma" olarak tanımlamaktadır (Bacanlı, 1999, s.23)

Sosyal Beceri Yetersizliği

Kişilerin yeterli sosyal beceri düzeylerine ulaşamaması ya da sosyal becerileri kazanmaması, kişilerarası etkileşimlerinde ve bulundukları çevreye uyum sağlamalarında istenmeyen başarısızlıklara yol açabilir. Bu durum aslında bir sosyal beceri yetersizliği olarak tanımlanabilir.

Sosyal Beceri Eğitimi

Bireyin sosyal durumlar ile daha etkili bir şekilde başa çıkmasını kolaylaştıran, sosyal etkileşim sürecinde olup bitenler hakkında farkındalığı artıran, iletişim becerilerinin öğrenilmesi için olanaklar sağlayan ve daha çok davranışçı yaklaşıma dayalı bir terapötik yaklaşımdır (Priestley ve diğerleri, 1978, s.161). Yine bu noktada da çok farklı beceri eğitim programları ve bu programlar için kullanılan yöntemler bulunmaktadır. Bu eğitim programları ve yöntemler kuramsal bölümde ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, bireyin yaşamı ile ilgili bilişsel değerlendirmesi ile olumlu duygulanımların varlığı ve olumsuz duygulanımların yokluğu olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1994, s.543).

Psikolojik İyi Olma

Kişinin yaşam amaçlarını, potansiyelinin farkında olup olmadığını, diğer insanlarla ilişkisinin kalitesini içermektedir (Ryff ve Keyes, 1995, s.720). Daha açık bir anlatımla, kişinin kendini olumlu algılamasını, sınırlılıklarının farkında olduğunda bile kendinden memnun olmasını, diğerleriyle güvenli ve sıcak ilişkiler geliştirmesini, kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevreyi şekillendirmesini, özerk ve bağımsız hareket edebilmesini, yaşam amacının ve anlamının olmasını, kapasitesinin farkında olmasını ve bu kapasitesini geliştirmeye çalışmasını yansıtmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002, s.1007).

6. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Toplumumuzda yaşanan sıkıntıların nedenlerinin bir kısmının sağlıksız insan ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal beceriye sahip olmaları ve öğrencilerine bunu öğretmeleri üzerinde önemle durulması gereken bir husus olarak düşünülmektedir. Öğretmen adayı üniversite öğrencileri üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisinin ortaya konulması hedeflenen araştırmada örneklem alanı olarak seçilen grubun öğretmen adayı olmaları sosyal beceri eğitimi almalarının gerekliliğini bir kez daha artırmaktadır.

Sosyal beceri eğitimi sağlıksız ilişkilere bir çözüm yolu olabilir ve böyle bir eğitimi almanın bu ilişki örüntülerini düzelteceği ve kişinin kendini mutlu hissedeceği varsayılabilir. Bunları davranış olarak ortaya koymaya başlayan öğretmen adaylarının da öğrencilerine hem sosyal beceriyi öğretmelerinde hem de bu yolla onların mutluluğuna ki burada mutluluk olarak psikolojik ve öznel iyi olmaları alınmış ve bu iyi oluşlarına katkı da bulunacağı da bu varsayımın bir diğer boyutudur.

Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargılar çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır. Aynı zamanda doyum alanları ise sosyal becerinin gösterilebileceği alanlardır. Ve bu durumun kişinin öznel iyi oluşunu etkilediği varsayılmaktadır. Ama bunun ne oranda ve gerçekten ne düzeyde etkilediği ise bu araştırmada konu edilecektir.

Sosyal beceri eğitimini alanların sosyal beceri düzeylerinde meydana gelebilecek artışın etkileşimi sonucunda öznel ve psikolojik iyi oluşlarında da yükselme olması beklenmektedir. Sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi oluşları eğitim sonucunda yükselen hem öğretmen adaylarının hem de öğretmen olduklarında yetiştirecekleri öğrencilerin toplum içinde olsun kendi içsel yaşantılarında olsun sosyal beceriye, öznel ve psikolojik iyi oluşlarına dönük davranışları artıracağı düşünülmektedir.

Araştırmada sosyal beceri eğitiminin öznel ve psikolojik iyi oluşun alt boyutlarına etkisinin olup olmayacağı ve etki düzeyi de incelenecektir.

Bireylerin sosyal beceri düzeyleri ile öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında korelasyonel ve etkisel bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Ayrıca bireylerin sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik hazırlanan eğitim programı, alan uzmanlarınca eğitim kurumlarında ve psikolojik yardım hizmeti veren kurumlarda kullanılabilir. Okullarda öğrenci kişilik hizmetleri çerçevesi içinde yürütülen çalışmalarda sosyal beceriyi artırmaya yönelik olan sosyal beceriyi geliştirme programının kullanılmasının öğrencilerin kişisel, sosyal gelişmelerine, öznel ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin artmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu program hali hazırdaki öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına, hizmet içi eğitim kursları çerçevesinde öğretmenlere verilerek sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi oluşlarının artırılabileceği düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMLAR, KURAMSAL GÖRÜŞLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 Beceri, Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Eğitimine İlişkin Kavramlar ve Kuramsal Görüşler

1.1.1 Beceri ve beceriye ilişkin kavramlar

1.1.1.1 Beceri kavramı

Beceri kavramının tanımları aşağıda verilmiştir;

Beceri, "karmaşık devimsel eylemleri, değişik koşullar altında da yeterlikle yapabilme gücü"dür (Enç, 1974).

Bireyin "bedensel ve düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylıkla ve ustalıkla yapabilmesi"ne beceri denir (Ünal, 2006).

Beceri. 1. Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet 2. Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet 3. Vücudun, yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu (Türkçe Sözlük, 1998)

Beceri (Skill): Ustalık, beceri, hüner, marifet, maharet; (özellikle öğrenip tekrarlanarak elde edilen) bir şeyi iyi yapma yeteneği (Renkliyıldırım, 1993).

Beceri: a. Bireyin kolaylıkla ve kusursuz olarak yapmasını öğrendiği her şey. Bedensel ya da anlıksal olabilir (çoğunlukla kassal eylemler için ve değişen koşullara uyum anlamında kullanılır ve sağladığı sonuç bakımından değerlendirilir), b. Ortopedide el ve parmak başarısı ile göz işbirliği. c. Bir iş ya da işlemde ya da okul derslerinde kazanılmış, bilgi, beceri ya da yeterliğin derecesi, ustalık, uzluk. (Gizil yetenek ve anıklıktan ayrımı, bunların özel alıştırmalardan önce var oluşudur), yetki. (Öncül, 2000)

1.1.1.2 Becerilerin kazanılması

Bireyin, yabancısı olduğu bir durumla karşılaştığında ne yapacağını kararlaştırması gerekir. Birey, beceriksiz olduğunda, durumu irdelerken, sonucu değerlendirirken duraklamalar ve kararsızlıklar gösterir. Oysa, birey becerikli olduğunda, daha az duraklama, daha az sınama yaparak amacına ulaşır. Beceriklilikte eylemler daha düzgün ve süresi içinde yapılır (Başaran, 1990, s.267)

Baymur, (1994, s.176-177) ise becerileri 1. devimsel 2. yarı devimsel ve yarı düşünsel 3. düşünsel olmak üzere üç bölüme ayırıp incelenmesini uygun görmüştür.

Amacına ulaşmak için eyleme geçen birey, 1. ilkin becerikli olması gereken durumu tanımaya, 2. sonra bu durumdan gelen uyaranları algılamaya ve 3. yorumlamaya çalışır, 4. yeter düzeyde irdelediği kanısına varınca da sınama tepkisini yapar, 5. sınadığını algılar ve 6. yorumlar 7. yeter düzeyde yaptığını görünce beceriyi edinmiş olur (Başaran, 1990, s.268).

Beceri (maharet) günlük konuşmalarda, "herhangi bir işi yapmakta gösterilen ustalık" anlamına gelir. Beceri, hareket ya da eylemlerin hızla birbirini izlemesiyle oluşur. Beceri kazanan bir kimse, herhangi bir işi başkalarından daha iyi yapar. Beceri, daha çok el ve diğer beden organları ile yapılan işler için kullanılırsa da zihinle ilgili beceriler de vardır. Örneğin, kimyasal, matematiksel formüllerin öğrenilmesi zihinsel bir beceridir. Herhangi bir konuyu planlayabilmek de bir zihinsel beceridir (Binbaşıoğlu, 1987, s.394).

1.1.2 Sosyal beceri ve sosyal beceri eğitimine ilişkin kavramlar

1.1.2.1 Sosyal zekâ

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik konusundaki araştırmalar yaklaşık 75 yıl önce 1920'li yıllarda Thorndike tarafından sosyal zekânın tanımlanması ve ölçülmesi ile birlikte başlamıştır. Ancak bu çalışmalar sosyal zekânın ölçülmesindeki güçlükler ve genel zekâdan sosyal zekâyı ayırmanın güç oluşu nedeniyle engellenmiştir. Bunun nedeni sosyal zekâ ile ilgili geleneksel tanımlardır. Bu tanımlarda sosyal zekâ, sosyal durumu ve sosyal davranışı anlama ve okuma becerisi olarak görülür. Bu beceriler genel zekânın bileşkesi anahtar kavramı olan sözel akıl yürütmeyi de içeren ve öğrenilebilir bir özellik olarak ele alınır (Yüksel, 1997, s.15).

Bacanlı Thorndike'ın 1920'li yıllarda üç tür zekâ olduğunu öne sürdüğünü belirtmiştir. Bunlar soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâdır. Thorndike göre sosyal zekâ "insanları anlama ve idare etme-insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği"dir Bu tanımda sosyal zekâ çalışmaları tarihi boyunca karşılaşılan iki öğe bulunmaktadır; anlama (bilişsel) ve davranma (psikomotor). Marlowe, sosyal zekâyı; "sosyal zekâ ya da sosyal yeterlilik, kişilerarası durumlarda kişinin kendisi dâhil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneği" şeklinde tanımlamıştır (Bacanlı, 1999 s.5).

Sosyal zekâ gelişim psikolojisi içinde de bir ilerleme göstermiş ancak Piaget'in dağılma kavramı ve empati gelişimi çalışmalarının ötesine geçememiştir. Okul psikolojisi kapsamında yapılan çalışmaları sosyal beceri çalışması şekline dönüşmüş ve daha çok özel olarak eğitilmeye ihtiyaç duyan kişilere yönelmiştir ve bugüne kadar sosyal zekâ ölçeği olarak bir takım ölçeklerin geliştirilmiş olduğu da görülmüştür (Walker ve Foley, 1973**;** Akt. Bacanlı**.**

1999, s.7). 60'lı yılların sonunda Guilford ve arkadaşları "davranışsal zekâ" kavramını geliştirmişlerse de, günümüzde daha çok "sosyal beceri (social skills)" ve "sözsüz iletişim becerisi (nonverbal communication skill)" üzerinde durulmaktadır.

Son yılların en popüler yaklaşımı, sosyal zekâ görüşü ve temelleri ile Goleman (1999, s.153) tarafından yapılmıştır. Önce Hatch ve Gardner'in kişilerarası zekânın parçaları olarak tanımladıkları dört ayrı beceriyi tanımlamıştır ki bunlar;

Grupları organize edebilme: liderin temel becerisi, kurum içindeki insanları harekete geçirip, çabalarının koordinasyonunu içerir.

Tartışarak çözüm bulma: çatışmaları engelleyen, ya da alevlenen anlaşmazlıklara çözüm bulan arabulucunun becerisidir.

Kişisel bağlantı: ilişkiye girmeyi ya da kişilerin hislerinin ve ilgi konularının farkına varıp uygun tepki vermeyi kolaylaştırır.

Sosyal analiz: insanların hislerini, niyetlerini ve sorunlarını keşfedebilme ve içgörü sahibi olabilme. Başkasının ne hissettiğini bilmek, kolaylıkla yakınlık veya ahenk kurmaya yol açabilir.

Bir bütün olarak bu becerilerin alınmasını isteyen Goleman (1999) bu şekilde kişilerarası ilişkilerin yürüyebileceğini ve çekiciliğin artacağını, sosyal başarı ve hatta karizmanın bir gereği gibi görmüştür.

Goleman'a göre, sosyal zekâsı yüksek insanlar başka insanları anlamak ve onlarla iletişim kurmak için bütün vücutlarını ve bedenlerini etkili bir şekilde kullanırlar. Nasıl arkadaş edineceklerini ve bunu sürdüreceklerini bilirler. İyi bir iletişimci ve dinleyicidirler. Değişik kültür, yaş, ırk ve toplumdan insanlarla rahat ilişki kurabilir ve onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilirler. Karakter ve kişileri anlama ve değerlendirmede oldukça yetenekli olan insanların yüksek sosyal zekâya sahip oldukları kabul edilir. Bu insanlar, düşünme ve akıl yürütmede çok yeteneklidirler. Başkalarını anlayabilme ve insan ilişkilerinde akıllıca davranabilme sosyal zekâsı üstün insanların en önemli özelliklerindendir. İnsanların hislerini, niyetlerini ve sorunlarını keşfedebilme ve içgörü sahibi olabilme, başkalarının ne hissettiğini bilme, kolaylıkla yakınlık ve ahenk kurmaya yol açabilir. Sosyal zekâsı yüksek olan bireyler, insanlarla rahat bağlantı kurabilen, onların tepkilerini hislerini akıllıca okuyabilen, yönlendirebilen organize edebilen ve her insani faaliyette alevlenebilecek tartışmaların üstesinden gelebilen kişilerdir. Diğerlerinin birlikte olmaktan hoşlandığı kişilerdir. Çünkü duygusal olarak besleyicidirler; insanları iyi bir ruh haline sokarlar ve

“böyle insanlarla olmak ne büyük bir zevk” türünden şeyler söyletirler (Goleman, 1999, s.154-155).

Sosyal zekâ yönünden yetersiz olan bireyler çevreleriyle yeterli iletişimi kurmakta zorluk çektikleri için yalnız yaşama ihtimalleri yüksektir. Gerçek performanslarını gösteremedikleri için hak ettikleri başarıyı gösteremez veya olması gerekenin çok altında bir başarı gösterirler. İletişim becerilerinde bu eksiklik evlilik, okul, iş, aile yaşamı olmak üzere hayatlarının pek çok boyutunda olumsuzluklara yol açabilmektedir.

1.1.2.2 Sosyal yeterlilik

Sosyal becerileri tanımlamak ve işlevini bulmak önemli bir basamaktır. Bu noktada ilk problem, sosyal becerilerin ve sosyal yeteneğin birbirine eş kavramlar olduğunun düşünülmesi ve birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Birisi davranış, diğeri yetenektir (Rinn ve Markle, 1979; Akt; Ogivly, 1994, s.244). Sosyal yetenek kişiler arası ilişkileri destekleyen, geliştiren ve insanları etkilemeye imkân veren kişisel bir kaynaktır (Argyle ve Lou, 1990, s.1255). Dikmeer (1997), sosyal yeteneği; sosyal yeterlik kavramı olarak ifade etmektedir. Sosyal yeterlik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkındaki bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir (Dikmeer, 1997, s.16). Sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Bu konuya araştırmacıların getirdiği bakış açısını Bacanlı şöyle özetlemektedir; “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir” (Bacanlı, 1999, s.21).

Sosyal yeterlik kavramı için araştırmacıların getirdiği tanımların bazıları tablo halinde Tablo 1.1.’de gösterilmiştir;

Tablo 1.1 Sosyal Yeterlilik Tanımları

Sosyal başarı	Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği
Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma	Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar
Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme	Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi
Olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme	

(Rose-Krasnor, 1997) (Akt. Çetin ve ark. 2001, s.27-28)

Sosyal yeterlikle ilgili son bir tanım vermek gerekirse, farklı durum ve ilişkilerde neyin uygun ve etkin olduğuyla ilgili bilgidir (Cartledge ve Milburn, 1980, Akt. Çetin ve ark. 2001, s.28)

McFall (1982, s.12-13), sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Yeterlik, bir kişinin belirli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilirken yeterlik, genel bir değerlendirme terimi olarak kullanılır. Sosyal beceriler ise bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler doğuştan olabilir ya da eğitimle kazanılabilir. McFall yeterlik düşüncesi ile ilgili olarak bazı noktalara vurgu yapmaktadır. Bunlar;

- Yeterlik performansta olmayıp, performansın kişinin dışındakiler tarafından değerlendirilmesindedir,
- Bu değerlendirmeyi diğerleri yaptığı için meydana gelebilecek hata, yanılgı ve eğilimin etkisine açık olacaktır,
- Değerlendirmeler her zaman bir ölçüt gerektirecektir ki bundan dolayı yeterlilik kabul edileceklerin sınırlarının çizilmesi gerekecektir,
- Değerlendirme belli bir göreve, olaya özgü olacaktır, genel bir yeterlik olamaz.
- Eylemde bulunan kişinin özellikleri (yaş, cinsiyet vb.) yeterlik yargılarını ve yeterlik standartlarını etkileyebilir.
- Yeterli olarak değerlendirilen bir performans veya bir görev içindeki performanslar için belli bir tutarlık beklenecektir.

Buradan da anlaşılacağı gibi genel bir yeterlikten değil daraltılmış, sınırlandırılmış bir yeterlikten söz edilmektedir.

Sosyal yeterlik konusunda bir başka araştırmacı Arglye (1967) sosyal yeterliği etkililik olarak değerlendirip bazı öğelere sahip olduğunu vurgulamıştır ki bunlar; algısal duyarlık, sıcaklık ve rapport, sosyal teknik repertuarı, esneklik, enerji ve ilişki başlatma ve düz tepki örüntüleridir (Akt; Bacanlı, 1999, s.22-23).

1.1.2.3 Sosyal beceri

Birey; ailesi, kardeşleri, yaşıtları ve öğretmenleriyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu etkileşim durumundayken sürekli olarak sosyal becerilerini kullanır. Bireyin bu etkileşim içindeyken gösterdiği davranışları, Rinn ve Markle (1979), sözel ve sözel olmayan

davranışlar olarak ayırmışlardır. Sözel ve sözel olmayan davranışlar bütünü, bireyin çevre ile etkileşimlerini tıpkı bir mekanizma gibi etkilemektedir (Akt; Ogivly, 1994, s.243).

Kelly (1982, s.3), sosyal becerileri, kişiler arası ilişkilerde kullanılan başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamakta, hedeflere ulaşmada bir köprü gibi görmekte, olumlu pekiştireçler sağlayan ve kişiler arası ilişki durumlarında ortaya koyulabilen, objektif olarak tanımlanabilen davranışlar olarak ele almaktadır. Kelly'e (1982, s.3), göre sosyal ilişkiler birçok insan için olumlu pekiştireç sağlayan yaşam olaylarından oluşur. Bu etkileşim arkadaş edinmeyi, diğerleriyle rahat bir şekilde karşılaşmayı ve parti gibi informal ortamlarda kolaylıkla yeni insanlarla tanışmayı içerebilir.

Gresham ve Elliot (1984), sosyal becerileri;

a) Toplum veya yaşıtlarca kabul edilme,

b) Davranışların değerlendirilmesi,

c) Sosyal davranışlarda bulunarak önemli sosyal çıkışlarda bulunma, olarak belirtmişlerdir (Akt; Ogivly, 1994, s.73-74).

Sosyal becerileri tanımlamak ve işlevini bulmak önemli bir basamaktır. Bu noktada ilk problem, sosyal becerilerin ve sosyal yeteneğin birbirine eş kavramlar olduğunun düşünülmesi ve birbirlerinin yerine kullanılmasıdır. Birisi davranış, diğeri yetenektir (Rinn ve Markle, 1979; Akt; Ogivly, 1994, s.243). Sosyal yetenek kişiler arası ilişkileri destekleyen, geliştiren ve insanları etkilemeye imkân veren kişisel bir kaynaktır (Argyle ve Lou, 1990, s.1255). Hops (1983), sosyal yeteneği; sosyal yeterlik kavramı olarak ifade etmektedir. Sosyal yeterlik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkındaki bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir (Hops, 1983, Akt; Dikmeer, 1997, s.16).

Öte yandan Cavell'e (1990), göre sosyal yeterlilik kavramı çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanılabilir. Sonuçta, sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak anılan sosyal yeterlik kavramının çok çeşitli operasyonel tanımına rastlamak mümkündür. Sosyal yeterlik kavramını sosyal fonksiyonlar, bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır (Cavel, 1990, s.118-119).

McFall (1982), sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Yeterlik, bir kişinin belirli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak değerlendirilirken yeterlik, genel bir

değerlendirme terimi olarak kullanılır. Sosyal beceriler ise bir görevi yeterli bir şekilde icra edebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler doğuştan olabilir ya da eğitimle kazanılabilir. Yine aynı yazara göre, sosyal becerilerin doğrudan gözlenemeyeceğini; aksine kişinin gözlenebilen davranışının, sadece kişinin sosyal yeteneğinin bir bölümü olduğunu belirtmektedir. Sosyal beceriler, yalnızca daha genel bir kavram olan sosyal yetenek tarafından sağlanan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir (McFall, 1982, s.12-13).

Merrel ve Gimpel (1998, s.4) yapılan tanımlamaları ele alan bir çizelge yapmışlardır;

Tablo 1.2. Sosyal Becerilerin Modern Etkili Tanımlarının Anahtar Elementleri

Yazarlar/ Kaynaklar	Tanımlar
Arglye, 1981	Sosyal davranış, etkileşimsel ayrıştırılmış hedeflerin etkili olanlarıdır.
Combs& Slaby, 1977	Belirli sosyal içerik ve özel yollarla diğerleri ile etkileşim yeteneğidir ki bazen kişisel bazen de çoklu faydası olan sosyal kabul edilebilirlik ya da değerli olmadır.
Foster&Ritchey, 1979	Belirli durumlarda aldıkları karşılıkları olası en yüksek derecede devamını sağlamak ya da etkileşim için olan pozitif etkilerin değerini yükseltmedir.
Gresham, 1981	Bir sosyal davranışın tesadüfî olarak ceza verici ihtimalini azaltmak ve muhtemel destekleyici ihtimali taşıyan davranışları çoğaltmaktır.
Gresham&Eliot, 1987	Belirli sosyal sonuçları olan durumları önceden tahmin edilen sosyal sonuçlu davranışlardır.
Hargie, Saunders&Dickson, 1987	Diğer insanlarla kişilerarası etkileşim için kullanılan, hedef yönelimli, kişiyle ilgili belli durumlarda kendine mal ettiği, tanımlanmış, ünitelendirilmiş ve öğrenilmiş davranışlardır.
Kelly, 1982	Kişilerarası ilişkilerde kullanılan başkalarından olumlu pekiştireçler gelmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.
Libet&Lewinsohn, 1973	Diğer insanlar tarafından cezalandırılan ya da söndürülen, pozitif ya da negatif pekiştirilen yapılabilir kompleks davranışlardır.
Matson, 1988	Sosyal becerili kişi en uygun olarak verilen pekiştireçler üzerinde düşünüp, kabul eden, sosyalleşmesi kabul ve istenilir

	olandır.
Meguire&Pristley, 1981	Bireyler arasında etkili yüz-yüze iletişimin temeli olan davranışların çoğudur.
Shepherd, 1983	Sosyal rol ve ilişkilerin ayakta tutucusu olarak karakterize edilen, sosyal etkileşim boyunca bireylerin gözlenebilir davranışlarıdır.
Schlundt&McFall, 1985	Bireyin belli bir şekilde davranmasını sağlayan her bir süreç olarak ele alınabilir.
Schneider, Rubin&Ledingham, 1985	Çevre ve birey arasındaki bağlantı noktasıdır; eşli ilişkilerde başlayıcı ve devam ettirici araçları kullanır ve psikolojik iyi olmanın hayati bir bölümüdür.
Trower, 1979	Bireysel amaç ya da hedefin ödülünü elde etmek için çabalamak ve başarı hedefine bağlı olan beceri içeren davranış.
Young&West, 1984	Sosyal arzu edilir davranışlara izin veren özel pozitif kişilerarası davranışlardır.

Walker, Colvin ve Ramsey (1995), sosyal becerileri; öğrenciler, akranlar, öğretmenler, aileler ve diğer toplum üyeleriyle olumlu sosyal ilişkiler sürdürmek ve başlatmak için öğrencilere gerekli olan yeteneklerin bütünü olarak tanımlamıştır (Akt; Quinn, Jannash-Pennell, Rutherford., 1995, s.28). Sosyal beceriler, insanın sosyal etkileşim sırasındaki gözlenebilen davranışlarıdır. Kişinin kendini ne kadar yeterli hissettiği, sosyal rollerini (evlat, anne, eş, ev kadını, iş yerinde müdür vb.) ne şekilde başlatıp sürdürdüğü sosyal beceriler kapsamındadır (Shepherd, 1983; Akt; Dikmeer, 1997, s.13). Öte yandan, sosyal beceriler direkt olarak gözlenemezler; aksine kişinin gözlenebilen davranışı sadece kişinin sosyal yeteneğinin bir kısmıdır. Sosyal beceriler, yalnızca daha genel bir kavram olan sosyal yetenek tarafından sağlanan iskelet içerisinde ölçülebilir ve tanımlanabilir (Mc Fall, 1982, s.12-13). Ayrıca Yüksel'e (2004)a göre, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkileri önleyebilecek becerilere sahip olmak birey için oldukça önemlidir. İnsan, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlara sahip olmak ister (Yüksel, 2004, s.4). Bu beceriler genel olarak sosyal beceriler şeklinde adlandırılabilir. Görüldüğü gibi sosyal becerilerin tek ve uygun bir tanımı yoktur. Ancak farklı kuramsal bakış açılarında belirli tutarlıklar vardır. Çoğu sosyal beceri araştırmacıları

temel mesaj gönderme ve alma bilgilerinin anahtar sosyal becerileri temsil ettiği konusunda uzlaşmaya varmışlardır (Riggio, 1986). Cartledge ve Milburn (1995), sosyal beceri tanımlarının çoğunun;

1- Başkalarının olumlu tepki vermesine yol açacak ve olumsuz tepkileri engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak, sosyal anlamda kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,

2- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,

3- Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,

4- Hem belirli gözlenebilir davranışlar hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler gibi ortak öğelere sahip olduğunu belirtmektedir (Akt; Yüksel, 2004, s.4)

Bacanlı ve Erdoğan (2003, s.353) yaptıkları çalışmada sosyal beceri tanımlarının literatürde üç başlık altında sınıflanmakta olduğunu bildirmişlerdir. İlki, araştırmacıların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popülerliği sosyal becerinin göstergesi olarak aldıkları *akran kabulü* tanımıdır. Buna göre, akranları tarafından kabul gören ya da okulda veya bulundukları sosyal ortamlarda popüler olan çocukların ve ergenlerin uygun sosyal becerilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu tanımın dezavantajı, hangi özel davranışların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popüler olmayı sağladığını belirleyememesidir. İkincisi, sosyal becerinin, kişinin sosyal davranışının pekiştirilme olasılığını artıran ya da cezalandırma olasılığını azaltan duruma özel davranışlar olarak kabul edildiği *davranışsal* tanımdır. Bu tanımın akran kabulü tanımına göre avantajı, belli sosyal davranışların öncesinin ve sonuçlarının değerlendirme ve iyileştirme amacıyla belirlenmiş ve işlevsel hale getirilmiş olmasıdır. Üçüncü ve daha az tartışılan tanım ise, sosyal beceriyi, çocuğun belli durumlarda, önemli sosyal sonuçları tahmin etmesine yardımcı olan davranışlar olarak ele alan *sosyal geçerlik* tanımıdır. Bu önemli sosyal sonuçlar üç ayrı grupta toplanmaktadır. Bunlar akran kabulü ya da popülerlik, önemli kişilerin (ebeveynler ve öğretmenler gibi) çocuğun sosyal becerileri hakkındaki yargıları, akran kabulü/popülerlik ve önemli kişilerin yargılarıyla ilişkili olan diğer sosyal becerilerdir.

Bacanlı (2000, s.171) sosyal beceriyi, bireyin başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasına olanak sağlayan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Sosyal beceri, başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve aynı zamanda öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneği

(Combs ve Slaby, 1997, akt. Deniz, 2000, s.62). İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği (Sorias 1986, s.25). Kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen; hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 2004, s.5).

Şahin (2005, s.178) ise sosyal beceriyi, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkilerini önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlar olarak ifade etmektedir.

Kısaca sosyal becerinin tanımı değişse de bazı niteliklerin olmazsa olmaz olduğu görülmektedir. Bu nitelikler başkalarının olumlu tepki vermesi, olumsuz tepkileri önlemesi, etkileşimi artırıcı olması, sözel ve sözel olmayan davranışlar olması, bilişsel ve duyuşsal öğeler içermesi ve öğrenilir olmasıdır.

1.1.2.4 Sosyal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal becerilerle ilgili olarak yapılan sınıflamalardan birisi olan Rinn ve Markle (1979)'ın, sınıflamasında dört temel kategorinin olduğu görülmektedir. Bunlar; kendini ifade etme becerileri, kendi değerini yükseltme becerileri, atılganlık ve iletişim becerileridir. Her bir grup ise kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır. Örneğin kendini ifade etme becerisinin içinde duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, birisi hakkında olumlu yönleri belirtme gibi konular yer almaktadır (Akt; Ogivly, 1994, s.74-75).

Young ve West'in yaptığı sınıflama ise;

1. Sosyal beceri etkileşimi artırabilir: başkalarını selamlama, başkalarını oyuna davet etme, başkalarının oyun davetini kabul etme, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım önerme, başkalarını övme ve onlara kompliman yapma, teşekkür etme, rica etme, açıklama isteme, yakınlık belirtme, bilgi sunma, ilgi gösterme, rahatlık sunma.
2. Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardım edebilir: istekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme, akran baskısına direnme, özür dileme, şikâyette bulunma, özürle (accusation) başa çıkma.
3. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı veya çözmeyi amaçlar: uzlaşma, görüşme, problem çözme.
4. Diğer sosyal beceriler hâlihazırda başlamış bulunan sosyal etkileşimleri sürdürmemize yardımcı olur.

5. Atılgan davranışlar sık sık sosyal beceri olarak sınıflanır; duygularını ifade etme, isteği tekrarlama, anlayışı açığa kavuşturma, hayır deme, özürle başa çıkma, ilgi gösterme (Jenson, Sloane & Young, 1988, Akt. Bacanlı, 1999, s.48)

Cartledge ve Milburn (1995, s.165-166) sosyal becerinin sınıflaması ile ilgili olarak şu özetlemelerde bulunmuşlardır;

Goldstein ve arkadaşlarının yaptığı sınıflama;

1. Başlangıç sosyal beceriler: dinleme, konuşma başlatma, konuşma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başka kişileri tanıtma, kompliman yapma.

2. İleri sosyal beceriler: yardım isteme, katılma, yönerge verme, yönergeye uyma, özür dileme, başkalarını ikna etme.

3. Duygularla başa çıkma becerileri: duygularını bilme, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, başkalarının öfkesiyle başa çıkma, sevgiyi ifade etme, korkuyla başa çıkma, kendini ödüllendirme.

4. Saldırganlığa alternatifler becerisi: izin isteme, bir şeyleri paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kendini kontrollü kullanma, haklarını savunma, takılmaya karşılık verme, çatışmaktan kaçınma, dövüşmekten uzak durma.

5. Stresle başa çıkma becerileri: şikâyet etme, şikâyete cevap verme, oyun sonrası sportmenlik, sıkılganlıkla başa çıkma, terk edilmekle başa çıkma, bir arkadaşı savunma, ikna edilmeye karşılık verme, başarısızlığa tepki verme, zıt konuşmaya hazır olma, zor konuşmaya hazır olma, grup baskısıyla başa çıkma.

6. Planlama becerileri: bir şey yapmaya karar verme, sorunun nedenine karar verme, bir hedef belirleme, yeteneklerine karar verme, bilgi toplama, problemleri önemine göre düzenleme, bir karar verme, bir konu üzerinde yoğunlaşma.

Rinn ve Markle tarafından yapılan sınıflama;

1. Kendini anlatma becerileri: duygu (üzüntü ve mutluluk) anlatımı, kanı anlatımı, kompliman kabul etme, kendisi hakkında olumlu düşünceler ifade etme.

2. Çevresini genişletme becerileri: iyi bir dost hakkında olumlu düşünceler ifade etme, başkasının düşüncesine içten katılım ifade etme, başkalarını övme.

3. Atılganlık becerileri: basit ricalarda bulunma, başkasının kanısına katılma, akıldışı ricaları reddetme.

4. İletişim becerileri: konuşma, kişilerarası problem çözmedir.

Sheridan, Hungelmann ve Maughan (1999), çocukların sosyal becerilerinin, kendisinde çocuğun, iş gördüğü sosyal çevrelerde değerlendirilmeye ihtiyaç duyduğunu vurgulamış, çocuk, diğerinin değerlendirmesi ve bağlamsal değişkenler konularında tavsiyelerde bulunmuşlardır. Sheridan ve arkadaşları sosyal becerinin oluşabilmesi ve değerlendirilebilir olması için yedi amaçtan bahsetmişlerdir. Bunlar;

a) Anlamlı ve pratik sosyal bir bağlamın içinde önemli (örneğin; sosyal geçerlik) olan davranışlar ve becerileri tanımlar,

b) Beklentileri kararlaştırır, talep eder ve kriter çevresinde davranış için normlar belirler,

c) Hızlandıran, güçlendiren, vazgeçiren veya özel davranışı ayıran çevrenin içinde koşulları analiz eder,

d) Bireysel bir çocuğun becerileri ve açıkları özel önemli sosyal davranışlara ilişkin olmalarını tanımlar,

e) Davranışların, doğalcılıkla ilgili hizmet ettiği görevleri sınar,

f) Etkili sosyal araya girmelerin gelişmesine katkıda bulunur (Yani, davranış faydasını gösterir),

g) Bireye konuyla ilgili sosyal durumların içinde onların anlamlılığı bakımından sonuçlarını gösterir (akt. Eliot ve ark., 2001, s.22-23).

Daha birçok araştırmacı bu sınıflamaları farklı şekillerde sınıflama ve tanım yapmaya devam etmişlerdir. Campell ve Siperstein (1994) sosyal beceriler ve sosyal davranışlar olarak ele almış, Eisler ve Fredericksen (1980) ise sosyal beceriyi sözel, sözsüz ve motor öğeler olarak ele almışlardır.

Stephens (1978) ise dört genel kategori ve otuz alt kategori ile sınıflamasını yapmıştır. (Stephens (1978), akt. Merrel&Gimpel, 1998, s.6)

Tablo 1.3. Stephen (1978)'e göre Sosyal Beceri Sınıflaması

Kendisiyle ilgili davranışlar	**Çevresel davranışlar**
Sonuçları kabullenme	Çevreye bakım (dikkat anlamında)
Etik davranış	Tehlikeyle başa çıkma
Duyguları ifade etme	Yemekhane davranışı
Kendine karşı pozitif tutumda olma	Çevrede gezinti
Sorumlu davranış	
Kendine dikkat	
Görevle ilgili davranışlar	**Kişilerarası davranışlar**
Soru sorma ve cevaplama	Otoriteyi kabullenme
Davranışa dikkat etme	Çatışmayla başa çıkma
Sınıf tartışmasına katılma	Dikkat çekme
Görevleri bitirme	Başkalarını selamlama
Yönergeyi izleme	Başkalarına yardım etme
Grup etkinliklerine katılma	Konuşma, sohbet yapabilme
Bağımsız iş yapabilme	Organize oyunlara katılma
Görev başında uygun davranışta bulunma	Başkalarına karşı pozitif tutum gösterme
Başkalarının karşısında uygun davranma	İnformal olarak oynama
İşin kalitesine dikkat etme	Kendi ve başkalarının mülkiyetine saygı duyma

Ülkemizde ise Akkök (1996a, s.2-3), sosyal becerileri şu şekilde sınıflamıştır:

1- İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme becerilerini içermektedir.

2- Grupla bir işi yürütme becerileri; grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma becerilerini içermektedir.

3- Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile baş etme, sevgi ile duyguları ifade etme, kendini ödüllendirmedir.

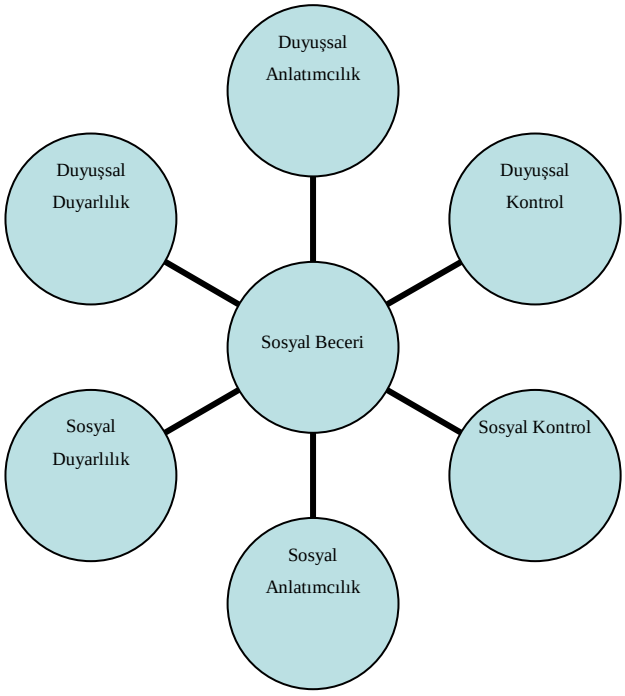
4- Saldırgan davranışlar ile başaçıkma becerileri; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başaçıkma gibi.

5- Stres durumlarıyla başaçıkma becerileri; başarısız olunan bir durumla başaçıkma, grup baskısıyla başaçıkma, utanılan bir durumla başaçıkma, yalnız bırakılma ile başaçıkmayı içerir.

6- Plan yapma ve problem çözme becerileri ise; ne yapacağına karar verme, sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini kapsamaktadır.

1.1.2.5 Sosyal becerinin boyutları

Riggio (1986, s.649), mesajın gönderilme ve alınması ile ilgili becerilerin, temel sosyal beceriler olan; anlatımcılık ve duyarlılıkla temsil edildiğini söylemektedir. Sözel olmayan mesaj iletişimi ile ilgilenen Riggio, özellikle duyuşsal gönderme ve alma üzerinde durarak duyuşsal gönderme ve alma yeteneğinin sözel olmayan sosyal becerilerin önemli bileşenlerini temsil ettiğini söylemektedir. Sözel kapalılık ve açıklık becerileri birbirinden ayrı ve birbiriyle ilgili sosyal becerilerdir. Bu beceriler, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olarak adlandırılmaktadır (Şekil 1.1).



Şekil 1.1. Sosyal Beceri Alt Boyutları

Duyuşsal Anlatımcılık; İletişimin etkisi, tutumu ve statüsüyle ilgili becerileri içerir. Sözel olmayan mesajları göndermedeki genel beceriye işaret eder. Bu boyut bireylerin anlatım becerilerini, tutumlarını, sözel olmayan ifade becerileri gibi duyuşsal durumlarını yansıtır. Duyuşsal anlatımcılık yönünden beceri kazanmış kişiler enerjik ve hayat doludurlar.

Duyuşsal Duyarlılık; Diğerlerinin duygularını, tutumlarını ve durumlarını çözebilme becerisidir. Mesaj alma ve başkalarıyla sözel olmayan iletişimin çözümlenmesindeki genel beceriye işaret eder. Duyuşsal duyarlılığı yüksek bireyler duygusal iletişimi hızlı ve yeterli bir şekilde çözümleyebilirler, diğerlerinin duygusal durumlarına karşı çok hassastırlar ve onların duygusal durumlarına katılırlar. Birey sempatik, açık, iddiacı, atılgan, gruba bağlı ve gergin, duyuşsal olarak yüklenmiştir, uyumlu ve aktiftir. Duygu yollama becerisine sahip bireylerdir ve başkalarındaki duyguları sezmek bakımından biraz daha yeteneklidirler.

Duyuşsal Kontrol; Duyuşsal ve sözel olmayan iletişimi ayarlama becerisidir. Duyuşsal ve sözel olmayan iletişimin ayarlanması ve kontrol edilebilmesidir. Bu becerisi yüksek olan bireyler iyi birer duygusal aktördürler, duruma göre hissedebilir ve duygusal zıtlaşma durumunda maske takabilirler (bir şakaya zoraki gülmek, üzüntülü bir durumda neşeli bir yüz ifadesi takınmak). Duygusal kontrollü bireylerin kendini kontrol edebilme ve öz saygı boyutları daha yüksektir.

Sosyal Anlatımcılık; Sözel anlatım, akıcılık ve konuşmaya başlama yeteneği ile ilgili becerileri içerir. Sözel konuşmadaki beceri ve başkalarıyla sosyal etkileşime girme yeteneği olarak tanımlanır. Bu beceri düzeyi yüksek olan bireyler başkalarıyla konuşmaya başlama becerileri sayesinde toplulukça sevilirler ve sempatik görünürler. Ancak çoğu zaman kendiliklerinden konuşabilir, bazen de konuşmanın içeriği üzerinde kontrolsüz olabilirler. Sosyal anlatımcı bireyler sempatik, kayıtsız, atılgan ve gruba bağımlıdırlar. Birey, topluluğu sever ve gösterişçi tabiatını yansıtır.

Sosyal Duyarlılık; Sözel mesaj ve bilgileri alma, anlama, sosyal kural ve normlarla ilişkili olma becerilerini içerir. Sözel iletişimi anlama, çözümleme becerisi ve bireyin sosyal davranış kuralları hakkındaki genel bilgisi olarak tanımlanır. Sosyal olarak duyarlı insanlar diğerlerine karşı kibardırlar. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler, çünkü sosyal normlar ve kurallar hakkında bilgi sahibidirler. Sosyal olarak duyarlı olan bu bireyler, sosyal kaygı ve kendi bilincini yönlendirebilen sosyal davranışla çok ilgilidirler, bu da kişilerin sosyal etkileşime katılmalarını engelleyebilir. Sosyal olarak duyarlı bireyler duygularının etkisinde daha çok kalır, gerilim ve içsel çatışmaları daha çok yaşarlar.

Sosyal Kontrol; Rol oynama yeteneği, sözel davranışların ayarlanması ve kendini anlatma becerisini içine alır. Sosyal kontrol düzeyi yüksek olan bireyler, anlayışlı, sosyal olarak uzman ve kendine güvenirler. Bu bireyler farklı sosyal rolleri oynayabilir ve tartışma sırasında kolayca özel tutum veya yönelim alabilirler. Sosyal olarak akıllı ve ileridirler. Sonuçta herhangi bir sosyal durum karşısında, davranışlarını düşündüklerine göre ayarlayabilirler. Sosyal kontrollü bireyler, sempatik, duygusal olarak durağan, kaygısız, atılgan, samimi, liberal, grup bağımlısı ve rahattırlar (Riggio, 1986, s.651).

Yukarıdaki altı temel beceri boyutu, sosyal becerilerin genel bir açıklaması anlamına gelir. Bu ayrıntılı bir liste değildir. Daha da ötesi, yukarıdaki altı boyut taslağı çizilen temel beceri boyutları ile özelleşmiş alt beceri veya yetenekleri de açıklayabilir. Temel sosyal beceriler öğrenilmiş iletişim kabiliyetini gösterse de insanların bu temel becerileri arttırabilecekleri ve geliştirebilecekleri akla uygun mantıklı görünür. Sosyal becerilerin altı temel parçaya ayrılmasına rağmen birçok durumda sosyal becerinin bir alanda geliştirilmesi, diğer belli sosyal becerilerin geliştirilmesi ile doğru orantılı olarak görülür. Sosyal becerinin temel parçalarının herhangi birisine çok fazla sahip olmak; diğer anahtar sosyal beceri parçalarıyla bağlantılı olarak fonksiyonel olmayabilir. Örnek olarak, Sosyal Kontrolde fazlasıyla yüksek fakat diğer önemli beceriler yönünden eksik insanlar; "Sosyal Bukalemun" haline gelebilirler, her sosyal duruma kolayca ve hemen adapte olabilirler, ancak kendi hislerini ifade edemezler ve belki de başkalarıyla duygusal bağlar kuramazlar. Bu nedenle, biz genel sosyal becerilerin belli parçalarından söz etsek de, bu parçalar ancak diğer beceri parçalarıyla birleştiğinde önemlidir. Her sosyal beceri boyutunun miktarı ve derecesi önemlidir, fakat daha önemlisi çeşitli sosyal yeteneklerin dengesine sahip olmaktır (Riggio, 1986, s.652). Sosyal olarak yetenekli birey, altı temel sosyal beceri boyutuna sahip olan ve bu becerileri nispeten dengede tutabilen kişidir. Diğer bir deyişle, eğer kişi bir veya daha fazla beceriye yüksek düzeyde sahip ise, gerçekten sosyal olarak yetenekli olmaz, önemli olan tüm boyutların dengelenmiş olmasıdır (Riggio ve diğ., 1990, s.696).

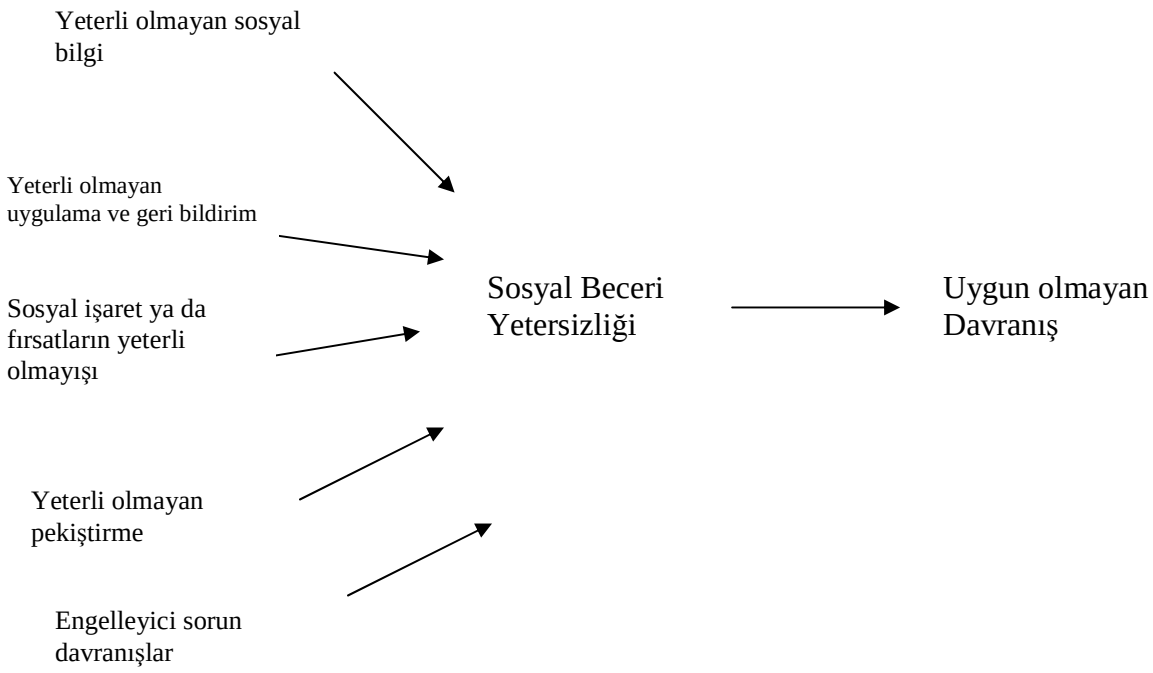
1.1.2.6 Sosyal beceri yetersizliği

Sosyal yeterlik kavramı ile sosyal beceri kavramının tam ayrımı yapılmamasına rağmen sosyal beceri yetersizliğinin ne olduğu konusunda açıklama yapmak gerekmektedir.

Sosyal beceriler, başkaları ile etkileşim ve başkalarını gözleme yolu ile gelişir ve bireylerin uyumlu bir yaşam için gerekli sosyal becerileri öğrenmesi beklenir. Birey

uygun olmayan sosyal davranışı taklit eder. Başkalarından olumlu geri bildirim almasına neden olan sosyal davranışları tekrar eder. Ancak, bazı nedenlerden dolayı, birey, sosyal becerileri yeterli derecede kazanamayabilir ya da uygun ve beklenen performansı gösteremeyebilir. Sosyal beceri yetersizliği karmaşık bir sürecin sonucudur ve nedenleri çok açık değildir. Sosyal beceri yetersizliği tek ya da birden fazla nedenin birleşiminden kaynaklanabilir. Bu nedenler, yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri bildirim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da göstermek için uyarıcı ve imkânların olmaması, kabul edilebilir sosyal davranışların pekiştirilmeyişi; uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da gösterilmesini engelleyen problemli davranışların varlığı sayılabilir (Vitkus ve Horowitz 1987; Wadsworth ve Harper 1993; Elliott ve Gresham 1993).

Sosyal beceri yetersizliğinin nedenleri, aşağıdaki şemada açık bir şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Sosyal Beceri Yetersizliğinin Nedenleri

Şekil 1.2'deki sosyal beceri yetersizliğinin nedenlerini Çakıl, Greshman ve Elliot'tan özetle şu şekilde aktarmıştır (1998, s.28-31).

A. Yeterli olmayan sosyal bilgi: Bireyin uygun sosyal davranışı gösterememesinin sebebi gerekli olan sosyal bilgiden yoksun olması olabilir. Etkili sosyal işlev için gerekli sosyal bilgi yetersizliği üç şekilde olabilmektedir:

1. Sosyal etkileşim için uygun amaçların saptanmasına ilişkin bilginin yeterli olmayışı:

Sosyal amaçlar sosyal becerinin önemli bir boyutunu temsil etmektedir. Bireyin sosyal amaçları akran gruplarının sosyal amaçları ile uyuşmadığında onlar tarafından reddedilebilir. Örneğin; birey, bir spor faaliyetinin amacını boş zamanı iyi bir şekilde değerlendirmek ya da başkaları ile birlikte eğlenceli zaman geçirmekten çok oyunu kazanmak olarak görebilir.

2. Uygun sosyal amaçlara ulaşmak için davranışsal stratejilere ilişkin bilginin yeterli olmayışı:

Bu tür bir bilgi yetersizliği genellikle sosyal amaca ulaşmayı sağlayan beceri öğelerinin çok fazla uygulama ortamına sahip olamamasından kaynaklanır. Örneğin; birey okulda yeni arkadaşlar edinmek isteyebilir. Fakat yeni arkadaşlıklar geliştirmeyi sağlayan sosyal girişimcilik ve konuşma becerilerinden yoksun olabilir.

3. Uygun davranışsal stratejilerin kullanılmasında ortam, durum ve koşullara ilişkin bilginin yeterli olmayışı:

Bu tür bilgi yetersizliğine sahip bireyler durumsal koşullar ile davranışsal stratejilerin birbiri ile uygunluğunu sağlamakta güçlük çekerler. Bu güçlüğü yaşayan bireyler çevredeki belirgin sosyal işaretleri algılayamazlar ya da umursamaz bir davranış sergilerler. Uygun davranışsal stratejiler için ipucu olan bu sosyal işaretleri algılayamadıklarından uygun davranışsal stratejileri kullanamazlar. Örneğin; birey, bir arkadaş grubunda baskın bir şekilde sadece kendisi konuşarak grubu esir alabilir. Gruptakilerin kendisinin susmasının ve başkalarının da konuşmasına izin vermesini hissettiren tepkilerini algılamayabilir ya da algılasa da umursar bir tavra girmeyebilir. Böyle bir davranışı ortaya koyan bireyin problemi uygun sosyal amaçlara ya da konuşma becerilerine sahip olamamaktan çok bireye davranışını değiştirmesi gerektiği mesajını veren ortamdaki sosyal işaretleri anlama yetersizliğidir.

B. Yeterli olmayan uygulama ve geri bildirim: Bazı kişiler yeni kazandıkları bir sosyal beceriyi göstermede yeterli pratikleri olmadığından sosyal beceri performansında yetersiz olabilirler. Bu durumda sosyal beceri yetersizliği, sosyal bilgi ya da kazanım yetersizliğinden çok performans yetersizliğinden kaynaklanır. Bu tür yetersizlik

gösteren bireyler, bir sosyal becerinin uygun davranışsal performansını göstermede başarısızdırlar.

Çoğu sosyal beceri eğitimi programı, yeni öğrenilen becerilerin uygulanması için yeterli zaman ayırmadığından başarısız olabilmektedir. Yeterli uygulamaya dayanmayan sosyal beceri performansı genellikle uygunsuz ve etkisiz bir sosyal davranış dizisi ile sonuçlanır. Yeni bir şarkıyı öğrenirken zamanının büyük bölümünü uygulama ile geçiren bir müzisyen gibi yeni sosyal becerileri öğrenen bireyler de etkili sosyal performans için bu becerilerin uygulamalarını yapmalıdırlar. Bireyin sosyal davranışını düzeltip geliştirebilmesi için davranışsal performansına ilişkin geri bildirim verilmesi de uygulamanın önemli bir parçasıdır.

C. Sosyal işaret ya da fırsatların yeterli olmayışı: Birey uygun sosyal davranışları harekete geçiren sosyal işaret ya da fırsatların olmayışından bazı sosyal becerilerde yetersizlik gösterebilir. Örneğin; birey sadece tanıdığı kişiler ile sosyal etkinliklere katılma davranışını gösterebilir. Ancak tanımadığı kişileri kapsayan sosyal durumlara katılmakta güçlük çekebilir. Böyle bir durumda, bireyin başarısızlığının nedeni sosyal katılımı sağlayan tanıdık sosyal işaretlerin olmayışıdır.

Tanıdık sosyal işaretler sosyal beceri eğitimi sürecinde de önem taşımaktadır. Sosyal beceri eğitiminde sınırlı sayıda sosyal işaret kullanıldığı takdirde öğretilen davranış sadece eğitim sürecindeki sosyal işaretlerin aynısı ya da benzeri sosyal işaretlerin olduğu durumlarda ortaya çıkabilir. Bu sebeple, sosyal beceri eğitimi programlarında mümkün olduğunca çok sayı ve çeşitlilikte sosyal işaretlerin yer alması öğretilen sosyal becerilerin diğer durumlara genellenmesini de kolaylaştırmaktadır.

D. Yeterli olmayan pekiştirme: Bazı kişiler, davranışları sonucunda çevreden yeterli pekiştireç almadıklarından ya da hiç pekiştirilmediklerinden, uygun olan sosyal davranışları çok seyrek olarak göstermektedirler. Operant öğrenmenin temel ilkesi, davranışın ortaya çıkma olasılığının davranışın sonuçlarına bağlı olmasıdır. Bazı davranışlar sonucunda çok az pekiştireç alınır. Az pekiştirece neden olan davranış seyrek olarak ortaya çıkar. Örneğin; sosyal olarak yalıtılmış durumdaki bir birey, geçmişte sosyal etkileşimleri çok az pekiştirildiğinden dolayı seyrek olarak sosyal etkileşime girebilir. Böyle bir durumda, mümkün olduğunca güçlü ve belli bir sürekliliğe sahip pekiştireçlerin kullanılmasının uygun sosyal davranışların artırılmasında etkili olacağı söylenebilir.

E. Engelleyici sorun davranışlar: Birey, engelleyici problemli davranışların varlığında, bazı sosyal becerileri kazanmada ya da göstermede başarısızlığa uğrayabilir. Sosyal becerinin kazanılmasını ve gösterilmesini engelleyen problemli davranışlar kaygı, depresyon, özsaygı düzeyinin düşük olması ve öfke olabilir (Ladd ve Mize 1983, s.128; Elliott ve Gresham 1993, Akt. Çakıl,1998, s.31)

Bu açıklanan faktörler, ya sosyal becerilerin kazanılmasını ya da kazanılmış olan sosyal becerilerin davranışsal performansını negatif yönde etkileyerek sosyal beceri yetersizliğine sebep olabilmektedir. Bu sebeplerin kontrol altına alınmasının sosyal beceri yetersizliğinin önlenmesinde ve tedavisinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Sosyal beceri yetersizliği tek bir nedenden kaynaklanabileceği gibi birden fazla nedenin birleşiminden de kaynaklanabilir. Bu nedenler; yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri iletim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da göstermek için uyarıcı ve olanakların olmayışı uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da gösterilmesini engelleyen problemli davranışların varlığını içermektedir (Vitkus ve Horovvitz, 1987; Wadsworth ve Harper, 1993; Elliot ve Gresham, 1993, akt: Çakıl, 1998, s.31)

Sosyal yetersizlik konusunda bir başka bakış açısı Goleman'ın (1999, s.156-159) Psikolog Lakin Phillips'in anlattığı Cecil örneğini vererek yaptığı sosyal beceri eksikliği ile ilgilidir. Bu örnekte durumu yaşayan "Cecil, zeki bir üniversite mezunu yabancı dil uzmanı, mükemmel bir çevirmendi. Ancak bazı hayati konularda yetersiz kalmaktaydı. Cecil, en basit sosyal becerilerden bile yoksun görünüyordu. Kahve içerken sıradan bir sohbetten bile kaçınıyor, biriyle selamlaşması gerektiğinde eli ayağına dolaşıyordu; kısacası en sıradan sosyal alışverişte bile yetersiz gözüküyordu. Bu sosyal zerafet eksikliği en çok kadınlarla birlikteyken vahim bir hal aldığından, hiç böyle fantezileri olmadığı halde, kendi deyişiyle "bu durumun temelinde eşcinsel eğilimler olup olmadığını" merak ettiği için terapiye gelmişti."

Bu hikâyeyi anlatan psikolog Lakin Phillips, Cecil'in kötü durumunun çocukluğunda sosyal etkileşimin en temel derslerini öğrenememiş olmasından kaynaklandığını ileri sürüyor ve " Cecil'e geçmişte neler öğretilebilirdi? Başkaları bir şey söylediğinde doğrudan doğruya onlarla konuşmak; sosyal teması kendi girişimiyle başlatmak ve bunu her zaman karşı taraftan beklemek; sohbeti devam ettirebilmek, evet-hayır veya diğer tek kelimelik cevaplarla sınırlı kalmamak; başkalarına minnet duygularını ifade etmek, kapıdan geçerken bir başkasına yol

vermek; servis yapılana kadar beklemek… diğerlerine teşekkür etmek, “lütfen” demek, paylaşmak ve çocuklara iki yaşından itibaren öğretmeye başladığımız tüm diğer temel etkileşim şekilleri (Goleman, 1999, s.156)”. Burada anlatılanların sosyal beceri eksikliği olduğu görülmektedir.

Sosyal yetersizliğin belki de en acı verdiği ve açıkça görüldüğü zaman, küçük bir çocuğun hayatındaki tehlikeli anlardan biridir: oyunlara katılmak istediği bir grubun kıyısında kalmak. Bu bir tehlike anıdır, çünkü sevildiği veya nefret edildiğinin, ait olduğu ya da olmadığının fazlasıyla aleniyet kazandığı zamandır. Bu yüzden, çocuk gelişimi üzerinde çalışanlar için, bu hayati an yoğun bir inceleme konusu olmuş ve popüler çocuklarla toplumdan dışlanmış olanların gruba yaklaşma stratejileri arasındaki açık çelişki ortaya çıkmıştır. Bulgular, duygusal ve kişilerarası işaretleri fark etme, yorumlama ve buna göre tepki vermenin sosyal yeterlilik için ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir (Goleman, 1999, s.159).

1.1.2.7 Sosyal beceri modelleri

1.1.2.7.1 Motor sosyal beceri modeli

Arglye’nin (1967) ortaya koyduğu bu kurama göre; sosyal beceri bir motor beceridir. Ve bu iddiasını da motor beceri ile sosyal beceri arasındaki benzerlikleri öne çıkararak ortaya koymuştur. Bunlar;

1. Her iki beceride de ortaya konacak performans ele alındığında belli amaç ve alt amaçlar bulunmaktadır.
2. Her iki beceride de ortaya çıkan ipuçlarının seçici olarak algılanmasına verilen önem ve bu ipuçlarının amaca uygun olanları değerlendirilir. Bu ipuçlarını yakalamak için görme, işitme, kinestezi (devin duyumu) ve dokunma algıları kullanılır.
3. Sosyal öğrenme süreçleri sonucu öğrenilen ve alıcı sistemler tarafından toplanan bilgilerin beynin merkezi bölgelerine aktarılması ve burada uygun eylem planlarına dönüştürülmesi süreci.
4. Beynin merkezi bölgelerinde geliştirilen bu eylem planlarının davranış olarak ortaya konabilmesi için, kaslara talimatlar gönderilir ve eylemlerin başlatılması ve kontrol edilmesi süreci oluşur.
5. Ortaya konan bu davranışların geribildirim ve doğruluğunun ortaya konması ile pekiştirilir ki burada operant şartlanma kuralları geçerli olmaktadır.

6. Tepkilerin belli zamanlarda uygunluğu belli zamanda uygun olmayışı yani tepkilerin zamanlaması önemlidir.

Ortaya konan motor ve sosyal beceri arasındaki benzerliklere rağmen yine de tamamen benzer değillerdir ve aralarında farklılıklar da bulunmaktadır. Bunlar ise;

1. Diğer insanlarla rapport kurma gereksinimi ki bu ihtiyacın ortadan kaldırılabilmesi için üç temel şart bulunmaktadır;

a. A ile B arasında açık bir iletişim kanalı bulunmalıdır,

b. Birbirilerine bir miktar güven ve kabul duymalılar,

c. Her iki objenin de kendilerini rahat hissedecekleri, düz bir etkileşim ortamı olmalıdır.

2. Kişiyi "oyunda tutma" ihtiyacı: İlişkiyi sürdürebilmek için kişinin karşısındaki kişiyi etkileşim örüntüsü içinde tutmayı başarabilmesi gerekir; bunun içinde bir yandan emir verici bir yandan da pekiştirici olmalıdır.

3. Karşıdaki kişiyi güdüleme gereksinimi: Karşıdaki kişiyi bu ilişkiyi devam ettirmesi için güdülemek gerekmektedir.

4. Başkasının bu tür bir örüntüde endişeli ve savunmacı oluşunu azaltma gereksinimi.

5. Sosyal davranıcıların (social performer) danışanda oluşturdukları genel izlenime olan ilgileri.

Sosyal beceri ile yakın olan motor becerilerin dışındaki motor becerilerde bu özellik ve gereksinimler bulunmamaktadır.

Arglye'nin kuramı bu analizleri yaparken özellikle sosyal davranıcı meslekler olarak yani sosyal beceri gerektiren belli başlı meslekler olarak toplumsal tarama görüşmesi, değerlendirme görüşmesi, satış, hatiplik, çalışma gruplarının denetlenmesi, personel görüşmesi, öğretim, psikoterapi, danışma ve çocuk bakımını almış ve yukarıda sıralanan özellikleri daha çok bu mesleklerde çalışan kişiler olarak düşünmüştür (Arglye, 1967. Akt. Bacanlı, 1999, s.29-31)

1.1.2.7.2 Üretici sosyal beceri modeli

Trower (1982) Harré ve Secord'un insan davranışı modeline ve Mischel'in sosyal öğrenme modeline dayanarak öne sürdüğü sosyal becerinin üretici modelidir ki Ellis'in ortaya koyduğu yanlış inançlar ve bilişsel sosyal beceri anlayışını da modelinde işlemiştir.

1.1.2.7.3 İnsan davranışı modeli (Harré ve Secord)

Bu modelde insan davranışlarındaki düzenlilik iki insan anlayışına dayanmaktadır: a) güçlerin itme ve çekmelerine cevap veren bir nesne olarak insan, ve b) kendi davranışını yönlendiren bir "agent (araç, ajan, vasıta)" olarak davranan insan/kişi. Bu anlayışlar, insanın davranışına amaç ve hedefleri getirir. Ayrıca, kişi davranışını yönlendirirken, yalnızca davranışını gözlemez, davranışını gözlemesini de gözler. Bu da bilinçli farkındalık kavramını getirir. Farkındalıkda planların maksatlı bir şekilde yapılması ve kuralların bilincinde olmak demektir. Bir başka ifadeyle, Harré ve Secord'un modeli bilişsel bir modeldir ve bilişsel süreçlere ağırlık vermektedir (Trower, 1982, Akt.Bacanlı 1999, s.33-34).

1.1.2.7.4 Sosyal öğrenme modeli

Trower'in temel aldığı diğer kuram olan sosyal öğrenme kuramı Mischel'indir. Mischel, kişinin hangi traitlere sahip olduğundan ziyade belli durumlarda kişinin yapılandırdıklarının daha önemli olduğunu iddia etmiştir. Ve bu düşünceden yola çıkarak 5 öneri getirmiştir:

1. Kişi doğrudan ve gözlemsel öğrenme yoluyla durum ve muhtemel davranışlar hakkında bilgi edinir. Bu süreç sonunda "bilişsel ve davranışsal yapılandırma yeterlikleri" geliştirir.
2. İnsanlar aynı olayları değişik şekillerde kodlayabilir ve kendi var olan şemalarına göre bilgiyi süzerler. Mischel bu işlemler için "kodlama stratejileri ve kişisel yapılar" terimini kullanmaktadır.
3. Üçüncü değişken "öznenin çeşitli davranışsal ihtimallerin sonuçları hakkında beklentileri"dir. İki türlü beklenti vardır: davranış-sonuç ilişkisiyle ilgili beklentiler ve uyarıcı-sonuç ilişkisiyle ilgili beklentiler. Yani, bireyin beklentilerinin önemi vurgulanmaktadır.
4. Bireyin uyarıcı tercihleri ve muhalefetlerinin de dikkate alınması gerekir.
5. Son değişken "kendini düzenleyici sistemler ve planlar"dır. Kişiler kendileri için performans hedefleri koyarlar ve bu hedeflere ne kadar yaklaştıkları hususunda kendilerini eleştirirler (Trower, 1982, Akt. Bacanlı, 1999, s.34-35).

Yukarıda verilen insan davranışı ve sosyal öğrenme modelini geliştiren Trower kendi sosyal beceri kavramını oluşturmuştur. Kendi sosyal beceri kavramını ortaya koyarken dört önemli değişkeni ele almıştır:

1. (İç ve dış olayları) gözleme yeteneği,
2. (Gözlenen) performans yeteneği,

3. Hedefler ve standartlar,
4. Bilişsel temsiller ve mantıksal fonksiyonlar.

Yani kısaca, süreç dış gözlemden içe davranış için anlamları olan geribildirimden davranış sırası geldiğinde yol gösterecek içsel inanç ve standartlara, sürekli değişim içermektedir. Bu süreçte sonuç sıklıkla durumsal taleplerle kişisel hedefler arasında bir dengeleme ve işbirliğidir. Dış gözlem yapan bireyler, buna göre becerikli, durum-yönelimli, yani kendini ayarlaması düşük bireylerdir (Trower, 1982, Akt. Bacanlı,1999, s.35)

1.1.2.7.5 Üç sistem yaklaşımı

McFall'ın 1982 yılında ortaya koyduğu bir sosyal beceri modelidir ki geliştirilen tüm modelleri iki temel grup olarak nitelemiştir. Bunlardan birincisini trait (özellik, karakter) modelleri, diğerini ise moleküler modeller ki bu modelde sadece belli sosyal davranış üzerinde durulan modeller olarak ele almıştır. Bu modellerden özellik modeli derecelendirme yolları olarak; kâğıt-kalem testleri, rol oynama testleri, yarı-doğal performansın gözlenmesi ve önemli diğer kişiler (kişiye yakın olan diğer kişiler) tarafından yapılanları belirlemiştir. Moleküler modellerde özellik modellerin aksine sosyal becerilerin genellenemeyecek ölçümler şeklinde olacağı özel durum ve beceriler üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca bu modellerde özellikle, davranışsal birim, durumsal bağlam, davranışsal hedef/hedefler, davranışsal sonuçlar ve davranışta bulunan kişi faktörleri dikkate alınmak zorundadır.

McFall'ın geliştirdiği sisteme de adını veren üç sistemi oluşturan öğeler ise; fizyolojik, bilişsel ve açık motor davranış sistemleridir ki bunların ölçülebilir ve analiz edilebilirlik ölçütlerini göz önüne almıştır.

Bu beceri sistemlerinden ilki olan fizyolojik beceriler; algısal süreçleri ve otonom düzenleme ve kontrol süreçlerini içermektedir. Bu açıdan olumlu beceri düzeyliliği fizyolojik etkinlikler düzenleyebilen bireylerdir.

Bilişsel beceriler ise özellikle bilgiyi işleme açısından ele alınmış ve gelen uyarıcı bilgilerinin davranışsal düzeneklere dönüştürülmesi olarak ele alınmıştır.

Motor beceriler ise sözel ve sözel olmayan davranışları ifade eder ve eksik olmaları bu becerinin önemini ortaya çıkarır.

McFall modelinde başlangıca kod çözme becerilerini ele almıştır. Bunlar alma (reception), algılama (perception), yorumlama (interpretation) dır. Ve genel olarak fizyolojik temelde işlemlerini sürdürürler. Daha sonra karar becerilerini ele alarak olası durumlara verilecek tepkilerin kişinin repertuarında olup olmaması ya da edinilip edinilmemesine önem

vermiştir. McFall'ın kuramındaki karar becerileri ise tepki araştırması, tepki takımı, tepki seçimi, repertuar araştırması, yararlılık (kullanışlılık) değerlendirmesidir. Modelin son kısmında ise kodlama becerileri ele alınmıştır. Bunlar da yürütme (execution) ve kendini gözleme (self-monitoring) dir.

McFall'ın özellikle sosyal becerinin ölçülmesi ile ilgili olarak modelinin bilişsel bir yapı olduğu ve modelin her durum için ayrıntılı hale getirilmesi ve eksikler varsa onların telafisi için verilecek eğitimin hangi noktalara odaklanması gerektiği ki bunun içinde her basamağın veya alt basamağın ayrı ayrı ölçülmesi gerektiği üzerinde durmuştur (McFall, 1982, s.1-33).

1.1.2.7.6 Kendini ortaya koyma yaklaşımı

Leary ve arkadaşlarının 1982 yılında aslında sosyal anksiyete için ortaya koyduğu ama sosyal beceri için de kullanışlı olan kendini ortaya koyma yaklaşımı, kapsamı en geniş ve içeriği en tutarlı olan yaklaşımdır.

Sosyal anksiyete bu yaklaşıma göre tanımlandığında "gerçek ve hayali sosyal ortamlarda kişilerarası değerlendirmenin öngörülmesi veya var olmasından doğan anksiyete"dir (Leary, 1982, Akt. Bacanlı,1999 s.43).

Leary (1982), kendi yaklaşımını ortaya koymak için önce diğer kuramları gruplamış, özetlemiş ve eleştirerek kendi kuramının da beşinci yaklaşım olarak vermiştir. Bu yaklaşımlar:

1. Kişilik veya bireysel farklılıklar yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre sosyal anksiyete bir kişilik özelliğidir ve sıkılganlık olarak da ifade edilebilir. Leary'e göre bu yaklaşım sosyal anksiyetenin durumsal belirleyicilerini göz önüne almamaktadır.
2. Klasik şartlanma yaklaşımı: Sosyal anksiyete bu yaklaşıma göre, nötr bazı uyarıcıların, geçmişte yaşanmış olumsuz sonuçlarla bağlantılı hale getirilmesi şeklindeki bir klasik şartlanmanın ürünüdür. Bu yaklaşımın test edilebilirliğinin çok fazla olmaması bu kuramın olumsuz özelliği olarak görülmektedir.
3. Beceri eksikliği yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre başarılı sosyal ilişki kurma ve sürdürmenin gerektirdiği becerilerin öğrenilmemiş veya bildiği halde uygulanmıyor olunması sosyal anksiyeteye yol açacaktır. Ancak bu kurama göre oluşan anksiyete verilen eğitimler yoluyla azaltılabilmektedir ancak bu o davranışlara yönelik beceriyi artırarak mı yoksa güven duygusunu artırarak mı olduğu açık değildir.

4. Bilişsel kendini değerlendirme modeli: Bu yaklaşıma göre insanlar kendilerinin sosyal yönden uygun olduklarına dair bir bilişsel yapı kurdukları için anksiyeteye kapılırlar. Bu model ispatını ise benlik saygısı ile sosyal anksiyete arasında -,50 civarında bir korelasyon bulunmasına ve danışma yaklaşımının etkili olmasına bağlamıştır.
5. Kendini ortaya koyma yaklaşımı: Leary'e göre insanlar
    a) Başkalarında belli izlenimleri oluşturmak için güdülendiklerinde,
    b) Bunu başarabileceklerinden endişelendiklerinde ve dolayısıyla başkalarından bekledikleri tepkilerden daha da düşük tepki alacaklarını düşünürler ve sosyal anksiyeteye kapılırlar.

Leary, kendi yaklaşımının üstünlüklerini ise şöyle sıralamaktadır;

1. Bu yaklaşım diğer yaklaşımları da içermektedir,
2. Bu yaklaşım hem durumsal hem de eğilimsel faktörleri açıklayabilmektedir,
3. Ortaya çıkabilecek sosyal anksiyete örnekleri için gerekli ve yeterli şartları ortaya koymaktadır.

Bütün bunlardan sonra Leary ve Atherton (1986) sosyal anksiyetenin beklentilerden doğduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, iki türlü beklenti vardır: kendini sunma ile ilgili yeterlik beklentisi (self-presentational efficacy expetancy) ve kendini sunma ile ilgili sonuç beklentisi (self-presentational outcome expectancy) (Leary and Atherton, 1986, Akt. Bacanlı, 1999, s.45-46).

1.1.2.8 Sosyal beceri eğitimi

Bireyler bir sosyal beceriyi çeşitli nedenlerle öğrenememiş olabilir. Bunlardan biri, bireyin bir beceriyi, davranışı göstermekten korkması veya kaygı duyarak yapmaması olabilir. Bir başka neden ise, bireyin o beceriyi öğrenmek için yeterince fırsata sahip olmaması olabilir. Goldstein (1981), sosyal beceri eğitimi programının kişiler arası sosyal beceri problemi olanların yanında uygun olmayan sosyal davranışlarla ilgili bilişsel değerlendirmelerin değiştirilmesi amacıyla da düzenlenebileceğini belirtmektedir. Çünkü zayıf sosyal beceri Becker (1987) tarafından çok sayıda faktörün sonucu olarak görülmektedir, bu faktörlerden bazıları; olumsuz benlik değerlendirmesi, kaygı, sosyal normlarla ilgili yetersiz bilgidir (Akt, Yüksel, 1997, s.29-30).

Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik çoğunlukla davranışçı yöntemleri benimseyen, performansa dayalı, aktif bireysel ya da grup olarak uygulanan bir eğitim ve tedavi yöntemidir (Shepherd, 1983, akt. Dikmeer, 1997, s.26).

Bilişsel sosyal öğrenme modeline göre sosyal beceriler, sosyal ya da kişisel hedeflere ulaşmak için bilişleri ve davranışları organize etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ladd ve Mize, 1983, s.131).

Bilişsel sosyal öğrenme modeli, bir modeli gözleyerek ya da dinleyerek sözel açıklamaları takip etme gibi bilişsel deneyimlerin davranışsal olarak yeniden sunulmasını içermektedir. Bilişsel sosyal öğrenme modelinde davranış değiştirme ve beceri öğrenme ilkeleri üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; a) beceri kavramını geliştirme, b) becerili performansı geliştirme, c) becerileri koruma ve devam ettirmedir. Sosyal beceri eğitimindeki hedeflerden birisi de sosyal beceri kavramının öğretilmesidir. Özellikle öğreticisi sosyal beceri kavramı hakkında bilgi verirse, çocukları için gelecekte karşılaşacakları sosyal durumlarda beceri stratejileri ile ilgili rehberlik etmiş olur. Sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımında bilgi verme, davranış düzenleme ve geribildirim gibi teknikler kullanılmaktadır. Sözel açıklamalar sosyal beceriler konusunda bilgi sağlar. Açıklamalar sözel olarak yapılabileceği gibi model gösterilerek de yapılabilir. Davranışsal düzenlemeler, bireylere kendi gösterdikleri becerilerle standart becerileri karsılaştırma fırsatı sağlamaktadır. Geribildirimler ise bireyin kendi becerilerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Ladd ve Mize, 1983, s.131).

Davranışçı anlayışa göre, sosyal beceri eksikliği davranışın kazanılmamış olması demektir. Başka bir deyişle uygun davranış gösterilmemiş veya gösterildiğinde pekiştirilmemiştir. Bu yüzden şu anda kişinin davranış repertuarında uygun sosyal davranış bulunmamaktadır. Bu anlayış kabul edildiğinde bireyin davranış göstermesi sağlanmalı ve gösterdiği zaman pekiştirilmelidir (Bacanlı, 2000, s.179).

Sosyal karşılaşmayla ilgili düşünceler sosyal ortamın yorumlanma biçimine göre belirlenir. Bu nedenle sosyal algılamayı geliştirme yönünde yapılan müdahalelerin göz önüne alınması gerekir. İç veya dış olaylardan etkilenebilen duygular da sosyal tepkileri etkiler. Düşünceler ve duygular birbirleriyle etkileşim halindedirler ve kolayca ayrılamazlar (Cartledge ve Milburn, 1983, s.93).

Bilişsel yaklaşım sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel

yetersizlikleri nedeniyle bu durumdadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olacaktır. Bu anlayışa göre verilecek eğitim daha çok kişinin bilişsel yeterliğini arttırmaya yönelik olmalıdır (Bacanlı, 2000, s.178).

Sosyal beceri eğitiminde amaç, bireyin duygularının ve düşüncelerinin farkında olmasını ve pozitif sosyal etkileşime olanak veren türde davranışlar geliştirmesini sağlamaktır. Bunu başarabilmek için, bireylerin sosyal olayları yorumlayabilmeleri kendi duygularının ve karşısındakilerin duygularının farkında olabilmeleri ve gerekli olduğunda değişik bilişsel stratejileri uygulayabilmeleri gerekir (Cartledge ve Milburn, 1983, s.31).

Sosyal beceri eğitimi genellikle sosyal öğrenme kuramını kullanır. Kurama göre sosyal beceri eğitimi dört evreye ayrılabilir:

1. Tanımlama ve mantık,
2. Gösterme,
3. Pratik,
4. Geri bildirim (Eisler ve Fredericksen, 1980, Akt. Bacanlı, 2005, s.54) dir.

Bacanlı, bu evrelere "gündelik hayata genelleme"nin de eklenebileceğini ifade etmektedir (Bacanlı, 2005, s.54). Çünkü, çocukların olumlu davranışları sosyalleşme süreci içinde doğal modelleri taklit vasıtasıyla kazandıklarını belirtmektedirler (Bandura, 1977, s.43)

Sosyal beceriler farklı kuramlar açısından ele alınsa bile kuramsal bakış açısından belirli bir tutarlılık vardır. Çoğu sosyal beceri araştırmacısı, temel bilgiyi gönderme ve alma becerilerinin sosyal becerilerde anahtar rolü olduğu konusunda anlaşmaya varmışlardır. Son çalışmalarda sosyal beceriler için temel teşkil edecek iletişim becerileri ve kişiler arası beceriler üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar sözel olmayan iletişim becerilerini de ölçmeye çalışmışlar ve sözsüz mesajlarla iletişimin sözsüz sosyal becerilerde önemli olduğunu vurgulamışlardır (Riggio, 1986, s.658).

Riggio (1986) kişilerin bize söylediklerileyle ilgili gözlemlerimiz, izlenimlerimiz ve kişisel beklentilerimiz olduğunu belirtmektedir. Genellikle kişilerin hoşlanılabilirliği ya da kabul edilebilirliği konusunda çabuk karar verildiği oysa hareketlerin, konuşmanın ve duygusal anlamın gözlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu izlenimlerin sosyal ilişkiler etrafında dönen izlenimlerden ortaya çıktığını belirtmektedir (Riggio, 1986, s.658).

Sosyal beceri eğitimine genellikle farklı kişiler farklı anlamlar vermektedirler. Bazıları, sosyal becerilerin öğretilmeye başlanmadan önce en basit parçalara (beden hareketleri, jestler, el, göz ve yüz hareketleri gibi) ayrılması gerektiğini ileri sürmektedirler. Bazıları da, becerinin parçalar yerine bütün olarak (tüm sosyal durumu yönetmek gibi) ele alınması gerektiğini önermektedirler. Ancak, beceri, ister parça ister bütün olarak ele alınsın, sonuçta geliştirilmek istenmektedir. Sosyal beceri eğitimi; bireyin sosyal durumlar ile daha etkili olarak başa çıkmasını kolaylaştıran, sosyal etkileşim sürecinde olup bitenler hakkında farkındalığı arttıran ve iletişim becerilerinin öğrenilmesi için olanaklar sağlayan bir terapötik yaklaşımdır. Sosyal beceri eğitimi programları, bazı bakımlardan (amaçlanan beceri türleri ve sayısı, oturum sayısı ve süresi, beceri ve performansın kazanımını sağlayan yöntemler ve genel format gibi) farklılaşsa da üç temel varsayımın paylaşılması bakımından ortak bir özellik gösterirler.

1. Karşılıklı pekiştirici ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesinde güçlük çeken bireyler, başkalarından uygun ve pekiştirici tepkiler alacak şekilde davranmayı öğrenmemişlerdir,
2. Bu kişiler daha farklı nasıl davranacaklarını öğrenebilirler,
3. Sosyal kabul görmeyen bireyler, sosyal kabul gören davranışları ne kadar çok kazanıp gösterirlerse başkalarının olumlu tepki ve değerlendirmelerini de o kadar alacaklardır (Priestley ve diğerleri, 1989, s.4).

Gresham ve Reschly (1988) sosyal beceri yetersizliklerine müdahale biçimlerini dört aşamalı bir süreç olarak ele almaktadırlar. Bunlar, (a) beceri kazanımına yardım etme, (b) beceri performansını geliştirme, (c) engelleyici davranışları ortadan kaldırma ve (d) davranışın yaygınlaşmasına yardım etme aşamalarıdır.

Beceri kazanma aşaması model alma gibi, sosyal becerilerin öğretilmesine yönelik teknikleri içermektedir. Beceri performansını geliştirme aşaması davranışsal prova, uygun sosyal davranışın gerçekleşmesi için imkan sağlama ve pekiştirmeye dayalı teknikleri kapsamaktadır. Engelleyici davranışları ortadan kaldırma aşaması hem pekiştirmeye dayalı teknikleri hem de uygun olmayan davranışı azaltmaya yönelik teknikleri içermektedir. Son olarak, istenen davranışın yaygınlaşması aşaması ise uyaran durumlarının eşitlenmesi, farklı insanlarla eğitim verme ve pekiştiricinin değiştirilmesi gibi yöntemleri içermektedir.

Elksin'in (1995, s.75) yaptığı sosyal beceri öğrenme modelleri ise 3 tane olarak ele alınmıştır.

Operant şartlanma yoluyla öğrenmenin sağlandığı birinci yaklaşımda operant şartlanma, sosyal ve doğal durumların önce ve sonrasında sosyal ve destek materyalleri sağlamayı

önemli bulmaktadır. Elliot ve arkadaşlarının (1989) tanımladığı kooperatif öğrenme, eş başlama stratejileri çevrenin önce ve sonrasının müdahale edilerek yeniden düzenlenmesidir. Grubun beklenmedik durum ve eş tedavi edici yeniden düzenlemelerinin önemli davranış örneklerinin savunulduğu yaklaşımdır.

Model olma yaklaşımı ise canlı veya video filmlerindeki modellerinin kullanıldığı ve öğrencilere rol oynamaları için izin verilmesinin savunulduğu yaklaşımdır. Öğrencilere becerileri kendilerine mal etmeleri için sözlü olarak koçluğun yapılmasını önerir.

Son olarak sosyal-bilişsel işlemlerin ya da bilişsel-davranışsal işlemlerin öğrencilere öğretildiği bu yaklaşım sosyal problemlerin çözümünde daha etkili olmuştur. Çünkü kendini kontrol, kendini yönlendirme ve kendini destekleme bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

Özetlemek gerekirse bilişsel yaklaşıma göre bir sosyal beceri programı hazırlanırsa, eğitim programı, temelde becerilerin yoksunluğunu bilişsel şemalardaki bozukluklar ya da yetersizlikler açısından ortaya çıkarmayı ve var olan bu şemaların yerine yeni şemalar oluşturmayı amaçlar. Davranışçı yaklaşımla bir sosyal beceri eğitim programı hazırlanır ise, olumlu davranışın öğrenilmemiş olduğu temelini alır ve davranışın kazanılmamasını ya uygun modelin olmamasıyla ya da olumlu davranışın pekiştirilmemesiyle açıklar. Hazırlanan beceri eğitimin de uygun modelin oluşturulması, rol oynama tekniği, ev ödevleri gibi tekniklere yer verilir. Bu tür planlanmış sosyal beceri eğitimi programlarında her iki yaklaşımın birlikte kullanılması ise oldukça yaygındır. Önce öğrencinin bilişsel olarak geliştirilmek istenen becerileri hakkında bilgilendirilmesi, olumsuz kalıplaşmış yargılarının saptanması ve daha sonra da bunlara ait örnek ortamlar yaratarak rol oynama tekniği ile davranışa dönüştürülmesi etkili bir yol olacaktır. Bu tür eğitim sürecinde önemli noktalardan birisi de geribildirim vermedir. Beceriyi kazanacak kişiler ancak geribildirim aldıklarında davranışları hakkında içgörü kazanacaklardır. Ayrıca her öğrencinin aynı eğitimi alsa dahi bireysel farklar nedeniyle kendi hızıyla ilerleyeceği de program süreci içerisinde ve sonrasında göz önünde bulundurulmalıdır.

1.1.2.8.1 Sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntemler

Sosyal beceri eğitimi programlarında, geliştirilmesi amaçlanan beceri, çeşitli teknik ve yöntemler ile bireylere kazandırılmaktadır. Bu tekniklerin çoğu davranışçı tekniklerdir. Ancak, son zamanlarda, davranışçı yaklaşımdan bilişsel-davranışçı yaklaşıma doğru kayma eğilimi göstermektedir. Sosyal beceri eğitiminin en temel ve yaygın teknikleri şunlardır;

1. Temel Sosyal Beceri Alıştırmaları: Priestley ve diğerleri (1989, s.161)'ne göre sosyal ilişkiler, beden duruşu, yüz ifadesi, jest ve mimikler, göz iletişimi, dokunma ve konuşma gibi karmaşık bir davranış dizisinin iyi bir şekilde düzenlenmesine ve koordine edilmesine bağlıdır. Alıştırmalar, sosyal etkileşimde yetersizlik olarak görülen durumlar için bir yardım aracı olarak kullanılabilir. Sosyal beceri yetersizliği olan bireylerin problemli olduğu durumlar belirlenebilir ve uygun alıştırmalar bunlara uygulanabilir. Genellikle sosyal etkileşimin temel boyutlarına ilişkin problemleri olan ve bunun sonucundada sosyal yeterliliği bozulan bireyler için önerilmektedir.

2. Modelden Öğrenme: Modelden öğrenme üzerine araştırmalar yapan Gresham ve Eliot modelden öğrenmeyi bireyin başkalarını gözleyerek ve taklit ederek davranışları kazandığı öğrenme süreci olarak tanımlamışlardır. Sosyal beceri eğitiminde, modelden öğrenme iki şekilde kullanılmaktadır:

a) Canlı modelden öğrenme: Canlı modelden öğrenmede, birey doğal ortamlarda modellerin sosyal davranışlarını gözler. Temelde iki şekilde kullanılmaktadır. Birinci türünde, beceri gerektiren davranışlar, o beceriye sahip kişiler tarafından o beceriye sahip olmayan bireylere gösterilir. İkinci türünde, modelden öğrenme, daha karmaşık davranışlar için kullanılmaktadır. Örneğin: grupla psikolojik danışma sürecinde, bazı durumlar derinliğine ele alınıp incelendiğinde grup üyelerinin davranış örüntülerinde bazı değişiklikler olabilir. Alternatif ortaya koyan üyeler, bu alternatifleri tanımlamak ve göstermek için grup önüne çağrılabilirler.

b) Simgesel modelden öğrenme: Simgesel modelden öğrenmede, birey, film ya da video aracılığıyla bir modelin sosyal davranışını gözler (Elliot ve Gresham, 1993, Gresham, 1986, s.5).

Akbaba (2006) ise model almanın önemli şekillerini şöyle sıralamıştır;

Direkt model alma: Öğrenen modelin davranışını gözler ve taklit eder.

Sentez edilerek model alma: Öğrenen gözlediği davranışlardan yeni sentezlere ulaşarak öğrenir.

Sembolik modelleme: Sanal dünyadaki modellerin gözlenerek gerçek dünyaya uyarlanması yoluyla öğrenme gerçekleşir.

Soyutlama: Öğrenenin sergilenen davranışların altındaki sistemi keşfetmesidir (Akbaba, 2006, s.93)

Modelden öğrenmenin aşamaları; dikkat etme, zihinde tutma ve davranışı yapma olarak ele alınmaktadır. Sergilenen modele dikkat edilmediği sürece o modeli seyretmek davranışı öğrenmek için yeterli olmaz. Gözlenen davranışın tekrarlanabilmesi için davranışların zihinde tutulması ve hatırlanması gerekmektedir. Bireyin öğrendiği bu davranışı yapması ise, davranışın sonunda beklediği ödüle bağlıdır. Sonunda alacağı ödül, bu davranışın sıklığını, şiddetini ve devamlılığını belirler. Bireyin ailesinde ya da arkadaşlarından alacağı beğenilme ifadesi, çevresi tarafında reddedilmeme ya da akran gruplarına davet edilme gibi tutumlar birey için bir ödül olabilir (Goldstein ve diğerleri, 1980, akt. Hasdemir, 2005, s.45-46).

Model alma, SBE programı içinde programa katılan bireylere "ne" yapmaları gerektiğini göstermek içindir. Programa katılan bireylerin öğrendikleri becerileri "nasıl" yapmaları gerektiğini göstermek için kullanılan teknik ise rol oynamadır (Altunoğlu-Dikmeer, 1997, s.23).

Ladd ve Mize (1983) öğretim, davranışın prova edilmesi, geri iletim ve pekiştirme yöntemlerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

3. Öğretim: Öğrenene, tanımlanabilen bir davranış ya da performans standartlarına ilişkin bilgi verilmesidir. Bu tanımlamaya göre öğretimin çeşitli işlevleri vardır. Bu temel işlevler şu şekildedir:

a) Sosyal davranışın tanımlanması ya da sosyal davranışların belirgin özelliklerinin iletilmesi: Bir davranışın isimlendirilmesi, tanımlanması, davranışa ilişkin örneklerin verilmesi, davranışın nasıl yapılacağının gösterilmesi gibi.

b) Davranışsal teşvik: Öğrenenin performansını teşvik etmek ve ona yol göstermek için performans amaçlarının ya da standartlarının tanımlanmasıdır. Öğrenenden davranışı göstermesini istemek gibi.

Sözel Öğretim: Sosyal davranışlara ilişkin tanımlamaların, örneklerin, kuralların iletilmesini ve davranışın teşvikini içerir.

Modellik Ederek Öğretim: Canlı ya da filme alınmış davranışsal performanslar aracılığı ile sosyal becerilerin nasıl gösterileceği konusunda bilgi verilmesidir. Örneğin; gösterilen filmdeki bir oyuncunun davranışına ilişkin bilgi verilebilir.

Sözel öğretim anlatıma dayalı iken modellik ederek öğretim performansa dayalıdır. Modellik ederek öğretimin en önemli avantajı, gözlemcilere, etkili bir performans ortaya koymak için belirli bir sosyal beceriye ilişkin davranışsal öğelerin nasıl birleştirileceğinin ve ard ardına nasıl sıralanacağının gösterilmesidir. Sözel öğretim ve modellik ederek öğretimin

birleştirilerek kullanılması, her iki öğretim yönteminin tek başına kullanılmasından daha etkilidir. Sözel ve modellik ederek öğretimin birleştirilmesi, öğrenene, hem bilgi hem de performansın gösterilmesini sağlar (Ladd ve Mize, 1983, s.131-132).

4. Davranışın Prova Edilmesi: Davranışın prova edilmesi, herhangi bir sosyal davranışın zihinde saklanması ya da sosyal becerilerin daha etkili davranışsal performanslarının üretilmesi için sosyal beceri uygulamalarının tekrar edilmesi olarak tanımlanabilir. Davranışın prova edilmesi, üç şekilde olabilmektedir.

a- Davranışın gizli prova edilmesi: Sosyal becerinin davranışsal performansının imgelenmesi ya da düşünülmesi anlamına gelmektedir.

b- Davranışın sözel olarak prova edilmesi: Bireyin belirli bir sosyal beceriyi davranışsal olarak göstermesinden çok yapabileceği şeyi sözel olarak ifade etmesi ya da beceriye ilişkin bilgi vermesi anlamına gelmektedir.

c- Davranışın açık olarak prova edilmesi: Sosyal beceriye ilişkin davranışların somut olarak tekrar edilmesi anlamına gelmektedir (Ladd ve Mize, 1983, s.132).

Davranış provası açık veya örtük (hayali) olabilir. Her ikisi de oldukça etkilidir (McFall ve Twentyman, 1973 akt. Hackney ve Cormier, 2008, s.222).

Sosyal becerilerin öğrenilmesi sürecinde, davranışın prova edilmesinin işlevi türüne bağlı olarak değişmektedir. Davranış betimlemelerinin bilişsel düzeyde kodlanması, saklanması ve geri getirilmesi davranışın zihinsel ve sözel olarak prova edilmesini kolaylaştırır. Davranışın somut olarak prova edilmesi, daha önce kodlanan ve bellekte depolanan davranışın motorik denkliğine yani davranışsal olarakta koordinasyonunun sağlanmasına yardımcı olur (Ladd ve Mize 1983, s.132)

5. Geri İletim (Geri bildirim): Bireye, gösterdiği bir sosyal beceri performansı ile içsel ya da ölçüte dayalı standart bir performans arasındaki uyuşma derecesine ilişkin bilgi verilmesi anlamına gelmektedir. Geri iletişim, değerlendirici ve bilgilendirici olmak üzere iki biçimde kullanılmaktadır. Değerlendirici geri iletim; bireyin bir davranışsal performansı, dışsal bir performans ölçütüne denk bir biçimde gösterip göstermediğine ilişkin bilgi verilmesidir. Bilgilendirici geri iletim ise bireye, gösterdiği bir sosyal becerinin doğru ya da yanlış performansının nedenlerine ilişkin bilgi verilmesidir.

Geri bildirim sosyal beceri eğitiminde yer alan önemli öğelerden birisidir. Rol oyunundan sonra ya da ev ödevlerinin tartışılması sırasında bireyin görevini ne kadar yapabildiğini, nelerin eksik kaldığını, değiştirmek için neler yapabileceğini bireye aktarmak,

davranışın öğrenilmesi ve sürdürülmesinde yararlı olmaktadır. Eğitim süreci içinde, grupta yer alan diğer üyelerin rol oyununun sonunda, rol oyununa katılanlara geribildirim vermeleri istenir. Bu, oyunda rol almayanların, gözlemci olarak katılmalarına, akranların birbirlerini nasıl algıladıklarını fark etmeleriyle aralarında bir etkileşimin başlamasına, hem de gözlemcilerin model alarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1986; Akt: Altunoğlu-Dikmeer,1997, s.30-31).

Geribildirim, başkalarının bireye ilişkin gözlemlerinde ya da bireyin kendi kendisine ilişkin gözlemlerinden sağlanabilir. Geribildirim alanları, rahatsız edici de olabileceğinden dikkatlice yapılmalıdır. Danışman, geribildirim verirken danışanı incitmemeye, yumuşak ve esnek olmaya özen göstermelidir. Ancak, geribildirimin etkili olabilmesi için yeterince açık ve kararlı olmalıdır. Ayrıca, diğer üyelerden gelen geribildirimler de sosyal beceri eğitiminde önemli görülmektedir (Çakıl, 1998, s.38).

Geribildirim ayrıca cezalandırıcı değil, aksine yapıcı ve danışanın değiştirmesi olası davranışlarına yönelik olmalıdır (Hackney ve Cormier, 2008, s.222)

6. Pekiştirme: Pekiştirme, sosyal becerilerin gösterilme sıklığını arttırmak için bazı çevresel uyarıcıların sunulması ya da geri çekilmesidir. Sosyal beceri eğitimi programlarında, en sık kullanılan tekniklerden biridir. Olumlu ve olumsuz pekiştirecin her ikisi de sosyal becerinin geliştirilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Ladd ve Mize, 1983, s.139-144).

Rotter dolaysız pekiştirme olarak belirttiği beklenti değiştirme yolunu uyumsuz davranışlara sahip kimselerin zaman zaman uyumlu davranışlarda bulunduğunu ve terapistlerin bu uyumlu davranışları pekiştirmesini ifade etmiştir (akt. Akbaba, 2006, s.98).

Priestley ve diğerleri (1989) ise yöntemlere rol oynama, kademeli yaklaşım, önemli olayların analizi ve sosyal problem çözmeyi eklemişlerdir.

7. Rol Oynama: Amaca yönelik rol eşleri (partner) sağlanarak gerçek durumdan uzak olarak bir sosyal becerinin denenmesinden oluşmaktadır. Daha açık bir deyimle pratik yaparak becerinin kazanılması söz konusudur. Rol oynama sürecinde, çoğu insan, başlangıçta gönülsüz davranabilir. Ancak, başlangıçtaki gönülsüzlükten sonra şaşırtıcı derecede iyi hale gelebilirler.

Rol oynamada, bireyin öğreneceği beceriyi bir eşle birlikte canlandırması için ortam hazırlanır. Oyunların bireyin yakın geçmişinde olan ya da yakın gelecekte olabilecek olaylardan seçilmesi bireyin o beceriyi kavramasını kolaylaştırır ve öğrendiklerini hemen

kullanma fırsatını yaratır. Bireyden canlandırılan durumlarda kendisi olması ancak her zamanki tepkilerinden farklı tepkiler vermesi ve güvenli bir çevrede yeni davranışlar denemesi istenir. Bu şekilde davranış dağarcığı genişletilebilir ve öğrendiği davranışları burada denemesi sağlanır (Cartledge ve Milburn, 1986; Akt: Altunoğlu-Dikmeer, 1997, s.28).

Goldstein ve diğerleri (1980), model alma ve rol oynamanın sosyal beceri eğitimi içerisinde çok önemli olduğunu belirtmekle birlikte tek başlarına yeterli olamayacağını belirtir. İkisi bir arada sunulduğunda birey, neyi nasıl yapması gerektiğini öğrenmekte ancak bunları neden yapması gerektiğini ise bilmemektedir. Bunu sağlamanın yolu ise bilgilendirme ve çalışmaların sonundaki geribildirimlerdir (akt. Hasdemir, 2005, s.46).

8. Kademeli Yaklaşım: Sosyal beceri gerektiren bir davranış, birey için çok güç göründüğünde, daha kolay hale getirilerek bireyin başa çıkması sağlanabilir. Bunu yapmanın bir yolu, amaçlanan davranışla daha az ilişkili olan bir davranış ile başlamaktır. Kademeli olarak yapılan pratikler sonucunda, bu davranış, aşamalı bir şekilde kazanılabilir. Böylece, bu davranış, hedef davranışa gittikçe yaklaşır. Diğer bir yol ise karmaşık bir davranışın basit parçalara bölünmesi ve her birinin ayrı olarak ele alınmasıdır. Sonra, başlangıçta, son derece zor görünen davranış örüntüsüne ulaşıncaya kadar, bu parçalar tekrar bir araya getirilir. Kademeli yaklaşım, yapay bir ortamda kazanılan becerilerin gerçek yaşama transfer edilmesinde de kullanılabilir.

Kademeli yaklaşım tekniğine göre bir davranışın şekillendirilmesinde şu aşamalar vardır.

a. Öğrencinin ulaşması istenen hedefler açık seçik belirlenir,
b. Belirlenen hedef bölünebilecek en küçük basamaklara bölünür,
c. Kullanılacak pekiştirici uyarıcılar belirlenir,
d. Öğrencilerin edimlerinde en alt basamaktan başlayarak uygun davranışlar pekiştirilir,
e. İstenilen standarda ulaşılıncaya kadar işleme devam edilir (Akbaba, 2006, s.62).

9. Önemli Olayların Analizi: Sosyal olayların bütününün ve parçalarının mümkün olduğunca gerçekçi bir şekilde analiz edilmesi sürecidir. Bireylerin geçmişte güçlük yaşadıkları ve tekrar karşılaşabilecekleri durumların belirlenmesi, analizi, rol oynama ile prova edilmesi ve alternatif davranışların formüle edici bir yaklaşım ile incelenmesidir.

Alternatif davranış da denebilecek önemli olayların analizi yönteminde kişi geçmişteki davranışlarını ve onların alternatiflerini ele alarak, analiz ederek farklı bir bakış açısı getirebilir.

10. Sosyal Problem Çözme: Problem çözme becerisinin beş temel öğesi vardır.

a. Problemin belirlenmesi,

b. Alternatif çözüm yollarının üretilmesi,

c. En iyi çözüm ya da çözümlerin seçilmesi,

d. Belirlenen çözümü uygulama için bir planın geliştirilmesi,

e. Uygulanan planın yeniden gözden geçirilmesi (Priestley ve diğerleri, 1989, s.162).

Bu kurama göre, sorununu çözümlemek için yaptığı çabalar sırasında birey, yeni bilgi beceri ve tutumlar öğrenmek zorunda kalır. Böylece öğrenmenin bir işlevi (fonksiyonu) vardır. Bu işlev sorun çözmedir (Başaran, 1990, s.246).

Problem çözme öğeleri, çeşitli sosyal problemlere uygulandığında etkili olabilmektedir. Örneğin; bireyin başkaları ile tanışma yolları için plan yapabilmesine, etkileşimi ne zaman ve kimin başlatacağını ayırt edebilmesine, uygun bir biçimde etkileşimi sürdürmesine ve kişiler arası çatışmaları çözmek için etkili yöntemler üretmesine yardımcı olabilir (Christoff ve diğerleri, 1985; Kazdin ve diğerleri, 1987, akt. Priestley ve diğerleri, 1989, s.4-5).

Sosyal beceri eğitiminin psiko-eğitim/rehberlik grupları şeklinde grup tipleri içinde bulunduğu da ilgili yazında belirtilmektedir (Smead, 1995, Akt. Ültanır, 2003, s.121)

Bu varsayımlardan hareketle çeşitli sosyal beceri eğitim programları geliştirilmiştir. Rinn ve Markle (1979) sosyal becerilerle ilgili bir taksonomi geliştirmişlerdir. Adı geçen taksonomi içerisinde yer alan sosyal beceriler dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar; (1) kendini ifade edici beceriler, (2) diğer geliştirici beceriler, (3) atılgan beceriler ve (4) iletişim becerileridir (Akt; Ogivly, 1994, s.74-75).

Sosyal beceri eğitim programlarında yer alan konular Goldstein (1981), Morrison ve Sandowicz (1994) ve diğer araştırmacılar tarafından ele alınarak incelenmiş ve çeşitli programlar oluşturulmuştur. Goldstein ve arkadaşları (1981) ergenler için "Yapılandırılmış Öğrenme Programı"nı geliştirmişlerdir. Bu programda sosyal beceriler altı ana grupta ele alınmıştır. Bu gruplar arasında sıralanan sosyal beceriler; (1) ilişkiyi başlatma ile ilgili sosyal beceriler, (2) ileri sosyal beceriler, (3) duygularla başetme ile ilgili sosyal beceriler, (4) öfke için alternatif beceriler, (5) stresle başetme becerileri ve (6) planlama becerileridir (akt. Yüksel, 1997a, s.31).

Türkiye de ise Akkök (1996a, s.2-3) tarafından yapılan bir sınıflandırmada sosyal beceriler şu şekilde ele alınmıştır. Bu yapılar içerisinde; (1) ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; bunlar arasında dinleme; konuşmayı başlatma-sürdürme, teşekkür etme, kendini

takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme, v.b. (2) grupla bir işi yürütme becerileri, bunlar arasında; başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayeti iletme, v.b. (3) duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler; bunlar arasında kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başetme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile başetme sayılabilir, (4) saldırgan davranışlar ile başetmeye yönelik beceriler; bunlar arasında; izin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığı uygun ifade etme ya da kontrol etme, v.b. (5) stres durumlarıyla başa çıkma becerileri; bunlar arasında başarısız olunan durumla başetme**,** grup baskısıyla başetme, yalnız bırakılma ile baş etme sayılabilir ve (6) problem çözme ve plan yapma becerileri; bunlar arasında çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma işe yoğunlaşma örnek olarak sayılabilir.

Sosyal beceri, kızgınlık ve öfkenin ifadesinde en iyi yöntem olarak kullanılmaktadır (Gresham, 1986, s.3). Gresham ve Elliott (1984) tarafından sosyal beceri davranışları beş grupta toplanmıştır. Bunlar; (a) işbirliği, (b) atılganlık, (c) sorumluluk, (d) empati ve (e) kendini kontrol etmedir (akt. Gresham, 1986, s.8).

Öfkenin ifade edilmesinde kullanılan sosyal beceri eğitim metotları arasında (1) modelden öğrenme, (2) rol oynama ve (3) geribildirim sayılabilir. Benzer şekilde öfkenin ifade edilmesinde kullanılan sosyal beceri eğitim programları bulunmaktadır. “Lions-Quest Programları” bunlardan birisidir. Bu programlar ilköğretim, orta ve yükseköğretim öğrencileri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Amaç bireye etkili iletişim becerilerini kazandırmaktır. Bir diğer program ise 1989 yılında Elias ve Clabby tarafından geliştirilen “Sosyal Karar Verme Becerileri” adı ile anılan programdır. Bu program genel yaşam becerilerini geliştirme çalışmalarında kılavuz olarak kullanılmaktadır. Dembrowsky tarafından 1983 yılında geliştirilen “Ergenler için Duyuşsal Beceri Eğitimi” bir başka örnek olarak ele alınabilir. Bu program, sınıf ortamı için geliştirilmiştir. Programın içerisinde, iletişim, sorumluluk, atılgan davranış, stresle başetme, duyguların ifadesi ve problem çözme gibi becerilere yer verilmektedir. Goldstein’in programları ise ikincil önleyici programlar olarak ele alınmaktadır. Goldstein ve arkadaşları tarafından 1981, 1984, 1988 yıllarında geliştirilen sosyal beceri eğitim programları ilköğretim öğrencileri ergenler ve özel eğitim okul çalışanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. “Sınıfta Sosyal Beceriler” adı ile anılan program ise Stephens tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. Adı geçen program özel eğitim sınıfları için düzenlenmiştir (Morrison ve Sandowicz, 1994).

Sosyal beceri kazanılmasında sosyal öğrenme teorileri önemli bir yere sahiptir. Sosyal öğrenme teorileri, sosyal yeterliliğin öğrenilir bir davranış olarak görülmesinde temel yapı sağlar. Bu teorisyenlerin varsayımına göre, bireyin kişilerarası ilişki stilini de içine alacak şekilde davranış gelişimi öğrenme teori ilkelerine dayanılarak doğru olarak tanımlanabilir, açıklanabilir ve tahmin edilebilir. Sosyal öğrenme teorileri operant öğrenme esaslarını dikkate alır (Kelly, 1982, s.50).

Sosyal Öğrenme Modeline göre sosyal becerilerin öğrenilmesi mekanizmaları ve sosyal yeterliliğin doğal gelişimidir. Buna göre sosyal beceriler birkaç temel öğrenme mekanizmasının sonucu olarak doğal bir şekilde kazanılır. Bu mekanizmaların içerisinde; (a) doğrudan pekiştirmenin sonucu olarak beceri öğrenimi, (b) yaşantıların gözlemlenmesi sonucu olarak beceri öğrenimi, (c) kişilerarası ilişkilerde geribildirim ve beceri öğrenimi ve (d) bilişsel beklentiler ve beceri öğrenimi sayılabilir (Kelly, 1982, s.4).

İkincisi ise birey doğal olarak sosyal becerileri kazanamamış ise; sosyal öğrenme ilkeleri doğrultusundaki programlar yoluyla bu becerileri kişiye kazandırılmaktadır. Bu durumda birey, beceri eğitim programlarına direkt olarak katılmaktadır. Sosyal beceri eğitim programlarında; (1) program ve gerekçesi bireye tanıtılmakta, (2) model izlenmekte bu süreçte; (a) davranışın prova edilmesi, (b) rol oynama, (c) yarı yapılandırılmış pratik etkileşim, (d) yapılandırılmamış pratik etkileşim, (e) sözel olarak bilginin prova edilmesi, mevcuttur, (3) davranışsal pratiklerin şekillenmesi için geribildirim ve pekiştirme bunlar; (a) uygulayıcının sözel geribildirimleri, (b) diğerlerinin sözel geribildirimleri, (c) kendini gözlemlemedir, (4) beceri gelişiminin doğal ortamlara genellenmesi yapılmaktadır (Kelly, 1982, s.54).

Sosyal becerilerin öğrenilmesinde kullanılan diğer bir yaklaşımda “Doğrudan Davranış Eğitimi”dir. Bu model depresyonun azaltılması için kullanılmaktadır. Sosyal becerilerin öğrenilmesinde, doğrudan davranış eğitimi şu unsurlardan oluşmaktadır; (1) bireyin hazırlanması, (2) rol oynama, (3) esneklik ve (4) ev ödevleri (Becker ve diğerleri, 1987).

Sosyal beceri öğretiminde bu metotlardan başka bilişsel ve duyuşsal metotlar da kullanılmaktadır. Bu metotlar Cartledge ve Milburn’a göre (1995, s.8) sosyal algı, problem çözme ve bilişsel yeniden yapılanma olarak anılmaktadır. Sosyal algı, kişinin sosyal durumu doğru olarak yorumlama yeteneğidir. Bunlar arasında yüz ifadeleri, fiziksel hareketler, sözel ifadeler ve ses tonu olarak sayılabilir. Eğer birey sosyal durumu yanlış anlarsa, yanlış

davranış sergileyecektir. Mc Fall (1982, s.5) buna sosyal performans adını vermektedir. Sosyal performans, kodlama, karar verme ve kod açma olarak ele alınmaktadır.

Problem çözme, sosyal beceri eğitiminde kabul edilen bir varsayıma göre, bireyin davranışları onun düşünceleri tarafından kontrol edilir, bilişsel yaklaşımcılar bu varsayıma dayanarak kişinin problem çözme gücünün geliştirilmesi için düşünce stilinin değiştirilmesi üzerinde durmaktadırlar (Kagan, 1984; akt. Yüksel, 1997a, s.35).

Kendi kendine eğitim programı, bireyin bilişsel yeniden yapılanması için onun düşüncesini daha verimli ve olumlu yönde değiştirmeyi öğretmeyi sağlamak için oluşturulmaktadır.

Drama kişinin kendini geliştirerek toplumsal yönlerini zenginleştirdiği için sosyal becerileri doğasında taşımaktadır. Ayrıca sosyal beceriler gibi günlük yaşamın her anında ortaya konacak davranışların gerçek yaşam provaları içinde test edilerek öğrenilme gereksinimi, dramanın bir teknik olarak kullanılmasını da beraber getirmiştir. Drama yoluyla sosyal beceri eğitiminin, öğrencilere duygularını, düşüncelerini anlatabilmelerine, arkadaşlarıyla uyumlu ilişkiler içerisinde olmalarına yardım edeceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Ayrıca yapılacak sosyal beceri eğitimi etkinliklerinde drama yönteminden de yararlanılarak davranışların daha içsel yaşanması ve kalıcı olmasının sağlanması faydalı olacaktır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu araştırma için hazırlanan sosyal beceri programı içeriğinde ve uygulanması aşamasında hem bilişsel, davranışçı ve sosyal öğrenme teorilerinden hem de dramadan yararlanılmıştır.

1.2 Öznel ve psikolojik iyi oluşa ilişkin kavram ve kuramsal görüşler

1.2.1 İyi oluş

Dünya Sağlık Örgütü sağlığı “yalnız hastalık ve sakatlığın olmaması durumu olarak değil, bedensel, ruhsal ve sosyal yönlerde tam bir iyilik hali” olarak tanımlamıştır (Fişek, 1985; Witmer ve Sweeney, 1992, s.140).

Sosyal bilimlerle uğraşan bilim adamları, durumsal ve bireysel özellikleri çeşitli modellerle birlikte değerlendirerek; iyi olmanın yapısını daha fazla anlamaya çalışmışlardır. İnsanın iyilik durumunu karşılayan çok fazla sayıda sözcüğün ve kavramın olduğu bilinmektedir. Sağlığın tanımında vurgulanan iyilik hali kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi

anlamları birbiriyle tamamen aynı olmamakla beraber büyük oranda ilişkili olan kavramları da içinde bulundurmaktadır. Çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu işlevselliği ve iyi oluşunu sağlayan koşullarla ilgilidir. Burada iyi oluş, olumlu ve olumsuz duygulanım, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, iyilik hali ve bu araştırmada geliştirilmeye çalışılan bağımlı değişkenlerden öznel ve psikolojik iyi olma kavramları açıklanmaktadır.

İyi oluşu açıklamak için literatür incelendiğinde iki farklı temel bakış açısı olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki haz (hedonic), diğeri ise psikolojik işlevsellik (eudaimonic) kavramlarıdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002, s.1007; Ryan ve Deci, 2001, s.143). Hazcı bakış açısı iyi oluşu doyum ve mutluluk olarak tanımlamaktadır. Hazcı bakış açısının kavramsallaştırılmasında temel ölçüt kişinin kendi kendine belirlediği değer ve standartlara göre yaşamını değerlendirmesidir. Hazcı bakış açısında iyi oluş için tek bir ölçüt vardır, o da kişi ve kişinin öznel değerleridir (Diener, 1984, s.543; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999, s.278). Psikolojik işlevsellik bakış açısı ise iyi oluşu kendini gerçekleştirme ve tam fonksiyonda bulunma kavramına göre tanımlamaktadır (Waterman, 1993, s.673). Psikolojik işlevsellik bakış açısında sağlıklı davranış kuramcılar tarafından açıklanmaktadır (Diener, 1984, s.543; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999, s.278).

Hazcı ve psikolojik işlevsellik ayrımını psikolojik danışma alanı açısından Lent (2004) yapmaktadır. Lent hazcı yaklaşımı öznel iyi oluş, psikolojik işlevsellik yaklaşımını ise psikolojik iyi oluş olarak açıklamış ve danışmaya gelen danışanların geliş amaçlarına göre bir ayırım belirlemiştir. Lent'e göre danışanlar çok geniş problem çeşidiyle yardım aramaya gelmelerine karşın, iyi oluşun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş bakış açısına göre çok fazla danışanın danışmaya başlama motivasyonu iki önemli kategoriye ayrılabilir; a) varolan problemlerini en aza indirgeme ve yaşam doyumunu yeniden sağlama arzusu b) büyüme, öğrenme ve değişme (gelişme) isteği. Öznel iyi oluşla ilgili ilk kategori, en azından danışmaya başlama motivasyonuna göre, yardım almaya gelen danışanların büyük çoğunluğunu kapsamaktadır. Öznel iyi oluş için danışmaya gelen danışanlar, ilişkiler, okul, iş gibi yaşam alanlarıyla veya belirli problem durumlarıyla ilişkili olarak çeşitli derecelerde fazlalaşmış negatif duygular yaşamaktadır. Bu tür danışanlar aynı zamanda problem çözme becerilerinde bozulma hissedebilirler. Psikolojik iyi oluşla ilgili kategorisi ise öğrenme ve gelişme arzusuna ek olarak, bu sınıflamadaki danışanlar yaşamlarında anlam bulma ve amaç bulma isteği gibi varoluşsal amaçlar belirtmektedir. Başlangıçta sadece öznel iyi oluş (hazcı yaklaşım anlamında yardım için) için gelen pek çok danışan, daha sonra psikolojik iyi oluşun

(psikolojik işlevsellik) değerini gördüğü için danışma sürecini uzatmaktadır. Bununla birlikte pek çok danışanda mümkün olan en kısa sürede sıkıntıların azalmasını istemektedir. Öznel iyi oluşla daha çok ilgili olan güçlendirme veya çare bulma fonksiyonu, çeşitli yardım uzmanlarınca uygulanan danışmaların genel bir fonksiyonudur. İyi oluşun gelişim merkezli olan ilerleme fonksiyonu ise, tarihsel olarak hümanist ve varoluşçu terapiyle olduğu kadar danışma psikolojisi ile de yakından özdeşleşmiştir. Gelişim grupları, beceri programları, kariyer gelişim çalışma grupları gibi gelişimsel ve önleyici müdahalelerde belirli yaşam alanlarında etkiliği arttıran becerileri geliştiren psikolojik işlevselliğe ait amaçlar hedeflenmektedir (Lent, 2004, s.484).

İnsan yaşantısını haz-acı boyutu üzerinde değerlendiren hazcı psikoloji birçok araştırmada "öznel iyi olma" olarak değerlendirilmektedir (Diener, Suh ve ark., 1999, s.278). İlgili literatürde iyi olmayı psikolojik işlevsellik bakış açısına göre ele alan çalışmalar Ryff ve Singer (1996, s.14, 2000, s.30)'in "Psikolojik İyi Olma" olarak isimlendirdiği teorisi ve Ryan ve Deci (2000, s.68)'nin "Öz-Belirlemecilik" yaklaşımı altında açıklanmaktadır.

Bir başka sınıflama ise Diener (1984, s.543)'in iyi oluşun üç kategoride gruplanabileceği şeklindedir. Birincisinde iyi oluş iyi ahlâk ve kutsiyet gibi dışsal ölçütlerle tanımlanmıştır. Mutluluğun herhangi bir kurala dayalı olarak yapılan tanımlarında mutluluk öznel bir durum olarak değil, istenen bazı niteliklere sahip olmak olarak ele alınmıştır. Aristo'nun iyi oluş (mutluluk) tanımı bu kategori içinde yer almaktadır. İyi oluşun bu kategoriye giren ölçütleri kişinin öznel yargılarını değil, gözlemcinin değer çerçevesini göstermektedir. İkinci kategori, sosyal bilimciler, bireylerin yaşamlarını olumlu kavramlarla değerlendirmelerine neden olan faktörlerin neler olduğu sorusu üzerinde odaklanmakta olduğudur. İyi oluşun bu şekildeki tanımı, yaşam doyumu olarak adlandırılan ve kişinin iyi bir yaşamın belirleyicilerine ilişkin standartlarına dayanan görüşten yola çıkmaktadır. İyi oluşun üçüncü anlamı ise, olumlu duygulanımın olumsuz duygulanıma oranla daha üstün olması ile ilgilidir. İyi oluşun bu tanımı hoş olan duygusal yaşantılar üzerinde durmaktadır.

1.2.2 Yaşam kalitesi

Yaşam kalitesi günümüzde oldukça çok kullanılan bir terimdir. Yaşam kalitesi sadece günlük konuşmada değil psikoloji, sosyoloji, tıp, hemşirelik, coğrafya, ekonomi, tarih ve felsefe gibi özel uzmanlık alanlarıyla da bağlantılı olarak araştırmalarda da ele alınan bir kavramdır.

Yaşam kalitesi konusundaki literatür incelendiğinde; araştırmacıların yaşam kalitesi kavramına farklı tanımlar getirdikleri görülmektedir. Bu tanımların bir kısmı yaşam kalitesini çevresel özelliklerle, bir kısmı ekonomik özelliklerle açıklarken, bir kısmı ise yaşam kalitesini sosyo-psikolojik özelliklerle açıklamaktadır.

Araştırmacıların yaşam kalitesi konusunda kullandıkları göstergeleri dört grupta toplamak mümkündür:

a) Doğal ve fiziksel ortama ilişkin göstergeler; iklim koşulları, hava, su ve çevre kirliliği, peyzaj ve çevre düzenlemesi ile ilgili değişkenler dayanak noktası olarak alınmaktadır.

b) Ekonomik göstergeler; kişi başına düşen yıllık gelir, iş bulma imkânları, aile varlıkları, ailede çalışan kişi sayısı, gıda tüketimi gibi değişkenleri kullanmaktadır.

c) Sosyal göstergeler; meslek dağılımı, coğrafi-mesleki hareketlilik, dengeli beslenme, sağlık koşulları, eğitim durumu, toplumsal ve mesleksel faaliyetlere katılma, konut ve konut koşulları, kültür ve gelişme olanaklarını değişken olarak kullanmaktadır.

d) Psikolojik göstergeler; bireyin kendi yaşam deneyimlerine gösterdikleri tepkilere dayanır. Psikolojik göstergeler değişken olarak kişinin işinden, aile yaşamından çevresinden ve özel yaşamından aldığı doyumu ile beceri, öğrenme gibi özelliklerini ele alır ve Bilgin (2003) tarafından da şöyle tarif edilir "Sosyal psikoloji literatürüne 1970'li yıllarda giren yaşam kalitesi terimi, insanların yaşamlarından aldıkları genel doyum düzeyini ifade etmektedir. Yaşam kalitesi, çeşitli ülkelerde uygulanan ekonomik kalkınma programlarının eleştirilerinden beslenen bir kavramdır. Bu eleştiriler insan mutluluğunun ya da mutsuzluğunun salt maddi refah koşullarına bağlı olmadığı, dolayısıyla bir ülkede kişi başına düşen şu ya da bu konfor öğesinin (tüketim ürünleri ve hizmetler) tek başına bir anlamı olmadığı noktasında odaklaşmaktadır. Yaşam kalitesi, maddi refah öğeleri yanı sıra, psiko-sosyal faktörleri ve bireyin algılarını da işe katan bir değer olarak kavramlaştırılmaktadır. Yaşam kalitesinin işlemsel tanımına nelerin dâhil edildiği ise, araştırmacılara göre farklılık göstermektedir".

Yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalar 1970'lerden itibaren hızlı bir gelişme göstermiştir. Abrams (1973) yaşam kalitesini, insanların yaşamlarının çeşitli yönlerinden doyum ya da doyumsuzluk hissetme derecesi olarak tanımlarken, Andrews (1974) yaşam kalitesini kişinin yaşamını doyum ve haz ile ilişkilendirilmesine bağlamıştır. Hanested (1990) ise yaşam

kalitesini bireyin yaşam durumu, kişisel yaşam deneyimleri ve kendini iyi hissetmesi olarak tanımlamıştır (Akt. Annak, 2005, s.52).

Havighurst (1963)'a göre, yaşam kalitesi; kişinin yaşamı hakkındaki kendine ait düşüncelerini içeren iç faktörler ile sosyal temas ve sosyal aktiviteler gibi ölçülebilir davranışları içeren dışsal faktörleri kapsar. George ve Bearon (1980) ise yaşam kalitesinin dört alt boyuttan oluştuğunu, bunların ikisinin objektif boyutları ikisinin de bireyin kendi yargılarına dayalı öznel boyutları olduğunu belirtmişlerdir. Objektif boyutlar; genel sağlık, işlevsel durumlar ve sosyo-ekonomik durumdur. Kişinin bireysel yargılarına ya da öznel değerlendirmesine dayalı boyutlar ise, yaşam doyumu ve benlik saygısı ile ilgili ölçümlerdir (Akt. Annak, 2005, s.52-53).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam kalitesini, kişinin kendi durumunu, kültürü ve değerler sistemi içinde algılayış biçimi olarak tanımlamıştır. Yaşam kalitesi kavramı içinde fiziksel sağlık, ruh sağlığı, bağımsızlık düzeyi, sosyal ilişkiler, çevre etkenleri ve kişisel inançlar öznellik temelinde yer alır (WHOQOL Group, 1996).

Yaşam kalitesinde asıl amaç, bireyin kendi fiziksel, psikolojik, sosyal işlevlerinden ve ekonomik durumlarından ne ölçüde memnun ya da rahatsız olduğunun saptanmasıdır (Dilbaz, 1996, s.20).

Diener (2000, s.34)'a göre, düşünürler binlerce yıldır iyi yaşamın ne olduğu sorusu üzerinde durmaktadırlar. Yaşam kalitesini tanımlayan özellikler olarak diğerlerini sevmek, haz ya da insanın kendisiyle ilgili içgörü kazanması (self-insight) gibi kriterler üzerine yoğunlaşmışlardır. Öte yandan iyi bir yaşam kalitesinin nelerden oluşturduğuna dair başka bir görüş, insanların iyi bir yaşam sürdüklerini düşünmelerinin arzu edilen bir durum olduğunu belirtmektedir. Yaşam kalitesinin bu öznel tanımı, her bireye yaşamının çaba harcamaya değer olup olmadığına karar verme hakkını verdiği için demokratik bir tanımdır. İyi yaşamın "öznel iyi oluş" olarak tanımlanmasına yol açan bu yaklaşımlar; konuşma dilinde bazen, "mutluluk" olarak tanımlanmaktadır.

1.2.3 Olumlu ve olumsuz duygulanım

Bir başka kavram olan olumlu ve olumsuz duygulanım için Wessman ve Ricks (1966)'in yaptığı araştırma çok önemlidir. Bu çalışmada Wessman ve Ricks (1966; Akt. Diener, Lerson ve ark., 1985, s.1253) küçük bir grup öğrenci üzerinde günlük duygulanımın iniş çıkışlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda bireylerin duygu durumlarının birbirinden bağımsız iki temel boyut arasında değiştiğini görmüşlerdir. Bunlar (a) kişinin olumsuz duygu

yaşantısına karşılık olarak olumlu duygu (ortalama haz düzeyi) miktarı ve (b) duygusunu gösteren kişinin ne kadar değişkenlik gösterdiğine ait miktarlardır.

Duyguların iyi olmada merkezi önemde olması öncelikle insanların tüm yaşam anlarında duygu yaşamalarından ve yaşanan tüm duyguların hazla ilgili bir değere (hoş ya da hoş olmama olmak üzere) sahip olması sebep olmaktadır. Duygular sürdürülen yaşantının hoş veya hoş olmama durumunu belirlediği için, iyi olma değerlendirmelerinde önemli bir yere sahiptir (Yetim, 2001, s.137).

Yine olumlu ve olumsuz duygulanımın açıklanmasında Bradburn (1969) bu alana önemli oranda katkı sağlayacak bir araştırma yapmıştır. Bu klasik araştırma olumlu ve olumsuz duygu arasındaki ilk ayrımı ortaya koyan araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı makro düzeyde sosyal değişikliklerin (örneğin, eğitim düzeyindeki değişiklikler, iş durumu, şehirleşme ya da politik gerginlikler) bireysel yaşam durumlarına, yani onların iyi olma durumlarına etkisini belirlemektir. Bu çalışmada mutluluk olumlu ve olumsuz duygulanım arasındaki denge olarak tanımlanmıştır. Bradburn (1969) olumlu ve olumsuz duygulanım alanlarının iki ayrı değerlendirme boyutu olduğunu ifade etmektedir (akt. Cenkseven, 2004, s.21). Daha sonra yapılan birçok çalışma da (Diener ve Emmons, 1985, Watson ve Clark, 1992) bu bulguyu destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmalarda olumlu ve olumsuz duygulanım arasında orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Bradburn, 1969; Carstensen, Pasupathi, Mayr ve Nesselroade, 2000, akt. Cenkseven, 2004, s.21). Ancak Diener (1984) incelediği araştırma sonuçlarından yola çıkarak, olumlu ve olumsuz duygu alanlarının üç tür ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Bunlar:

(a) Olumlu ve olumsuz duygulanım arasında anlamlı ilişki yoktur,

(b) Olumlu ve olumsuz duygulanım arasında negatif yönde ilişki vardır,

(c) Olumlu ve olumsuz duygulanım arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır (Diener, 1984, s.543).

Daha sonraki kavramsal ve metodolojik ayrıntılar Bradburn (1969)'un iyi olma ya da mutluluk kavramlarını ilk kez tanımlamak için yaptığı araştırma üzerinde yapılandırılmıştır. Olumlu ve olumsuz duygulanımın birbirlerinden bağımsız olup olmadığı sorgulanmış ve duygunun yoğunluğu ve sıklığı arasındaki ayrımın eksikliği ile ilişkilendirilmiştir (Diener, Larsen, Levine ve Emmons., 1985, s.1253). Sonuçta olumlu ve olumsuz duygunun sıklığı olumsuz ilişki eğilimi gösterirken, yoğunluk ilişkilerinin genellikle olumlu olduğu görülmüştür. Bu uyuşmazlık olumlu ve olumsuz duygu arasındaki ilişkiyi tam olarak

belirlemenin zorluğunu göstermektedir. İşte bu zorluk bileşenler arasındaki ilişkinin bağımsız olduğu şeklinde bir yanılsamayı oluşturmuştur. Sıklığın yoğunluğa göre daha iyi ölçülebilmesi ve uzun süren dönemdeki duygusal iyi olma ile güçlü ilişkisi olması nedenleriyle iyi olmanın daha iyi bir göstergesi olduğu söylenilebilir (Diener, Larsen, Levine ve Emmons, 1985, s.1253).

1.2.4 Yaşam doyumu

Yaşam doyumu, genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını içerir. Bir başka ifade ile yaşam doyumu yaşamın bütününe yönelik bilişsel yargı ve değerlendirmeleri kapsamaktadır.

Çoğu zaman mutluluk olarak da tanımlanan yaşam doyumu, çağlar boyunca insanlığın ilgi odağı olmuş konulardan biridir. Felsefeciler mutluluğu, insan eylemlerinin en yüksek ve tek motivasyon kaynağı olarak görmüşlerdir. Buna karşın, psikologlar, mutsuzluk üzerinde çok fazla durup, mutluluğu hep ihmal etmişlerdir. Son 15 yılda davranış bilimcileri, bu hatalarını düzelterek, mutluluk hakkında hem uygulamalı, hem de kuramsal çalışmalar yapmışlardır.

İlk kez 1961 yılında Neugarten, tarafından ortaya atılan “yaşam doyumu” kavramı daha sonra pek çok araştırmacıya yol göstermiştir. Yaşam doyumunu tanımlamak için önce “doyum” kavramının açıklanması uygun olacaktır. Doyum, beklentilerin, ihtiyaçların, istek ve arzuların karşılanmasıdır. “Yaşam doyumu” ise, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur. Yaşam doyumu, kişinin beklentilerinin, gerçek durumla kıyaslanmasıyla ortaya çıkan sonucu gösterir. Bir başka ifade ile yaşam doyumu, genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını içerir. Yaşam doyumu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder ve günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya karşın baskın olmasıdır (Vara, 1999, akt. Özer ve Karabulut, 2003, s.73).

Genel olarak yaşam doyumu üç kategoride gruplanmıştır: Birinci grupta; yaşam doyumu iyi oluş, erdem, kutsallık gibi dış ölçütlere dayandırılarak tanımlanmıştır (Vara, 1999). İkinci grupta ise; insanların yaşamlarını olumlu anlamda değerlendirmelerine nelerin yol açtığı sorusu temelinden yola çıkılmış, bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin yargılarını etkileyen faktörler incelenmiştir (Moles ve Bilgin, 1985). Bunun sonucunda Marcus Aurelius, "kendini mutlu görmeyen hiçbir insan mutlu değildir " demiştir. Shin ve Johnson ise (1978), mutluluğu “kişinin kendi seçtiği kriterlere göre yaşam kalitesinin global bir değerlendirmesi”

olarak tanımlamıştır. Üçüncü grupta da mutluluk, günlük yaşamın akışı üzerinde temellenmiştir. Bu da günlük ilişkiler içinde olumlu duygulanımın olumsuz duygulanıma egemen olması anlamına gelmektedir (Aksaray, Yıldız ve Ergün, 1998).

Yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar cinsiyetin, ırkın ve gelir durumunun yaşam doyumunu ve mutluluğu yordamada hemen hemen hiçbir etkiye sahip olmadığını, psikolojik değişkenlerin örneğin kişisel eğilimlerin, yakın ilişkilerin ve kültürün yaşam doyumunu açıklamada daha fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Myers ve Diener, 1995, s.10).

Mutluluğun benlik saygısının tutarlı ve güçlü bir biçimde yaşam doyumunu yordadığı hemen hemen tüm kültürlerde (hem bireyci hem de toplumcu) yapılan çalışmalarda rapor edilmiştir (Campbell,1981; Çivitci, 2007; Diener ve Diener, 1995; Lucas, Diener, Suh, 1996; Leung ve Leung,1992). Yapılan literatür taraması sonucunda görülmüştür ki Türkiye'de de yaşam doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda miktar olarak artmıştır.

1.2.5 Öznel iyi oluş

Öznel iyi olma, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşene sahiptir. Duygusal bileşenler (Diener ve Emmons, 1985) olumlu ve olumsuz duygulanımdan oluşmaktadır. Bilişsel bileşeni (Andrews ve Withey 1976) ise bireyin yaşam doyumudur (Diener ve Larsen, 1993; Diener ve Suh, 1997; Pavot, Diener, Colvin ve Sandvik, 1991; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi, 2002). Yaşam doyumu kişinin yaşamının çeşitli alanlarına ilişkin doyum belirtme eğilimidir (Robinson, Solberg, Vargas ve Tamir, 2003).

Ho-Cha (2003, s.455)'ya göre, öznel iyi oluş araştırmacıları öznel iyi oluşun, yaşam doyumuna ilişkin bilişsel değerlendirme, olumlu ve olumsuz duygulanım boyutlarını kapsayan duygusal boyut olmak üzere iki yönünü tanımlamaktadırlar. Shin ve Johnson (1978)'a göre yaşam doyumu, kişinin kendi seçtiği kriterlere göre yaşamının niteliği hakkındaki genel değerlendirmesidir; duygusal boyut ise bireyin yaşadığı olumlu ve olumsuz duygulanımların miktarı (akt. Diener, 1984, s.543) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öznel iyi oluşun, psikiyatrik şikayetlerin yokluğu veya belli yaşam alanlarından sağlanan doyumdan daha fazlasını ifade ettiği düşünülmektedir (Bracke, 2001, s.222).

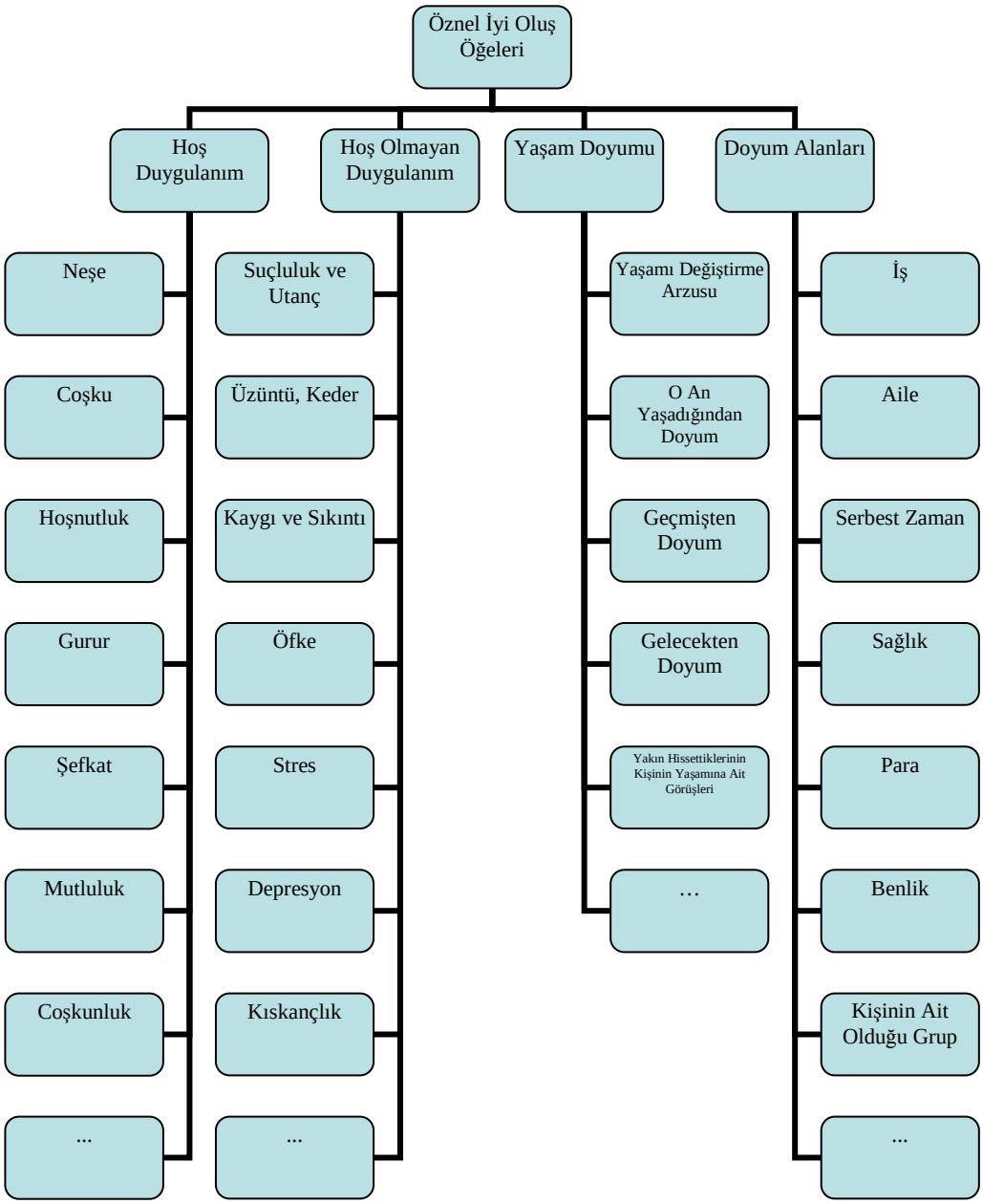
Öznel iyi oluşta bilişsel öğe gerçekçi veya entellektüel yönü temsil etmekte, duygusal öğe ise olumlu ve olumsuz duygulanım olarak iki kısımda ele alınmaktadır (Andrews ve Robinson 1991, s.62). Olumlu duygulanım, neşe, ilgi, heyecan, güven, uyanıklık (alertness) gibi duyguları yansıtmaktadır. Olumsuz duygulanım ise korku, öfke, üzüntü, suçluluk, nefret gibi olumsuz duyguları içeren doyumsuzluk ve öznel stresi tanımlamaktadır (Ben-Zur 2003,

s.68). Duygu-durum ve duygulanım olarak adlandırılan duygular kişinin o anki yaşamında olan olaylara dair değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. Öznel iyi oluş araştırmacıları anlık duygulara oranla öncelikle uzun dönemli "duygu-durum"la ilgilenmektedirler (Diener ve Diğ., 1999, s.277). Diğer bir ifade ile öznel iyi oluş, insanların hayatlarını pozitif değerlendirmeleri, hoş duyguları içermeleri, memnun ve yaşam doyumuna sahip olmaları olarak tanımlanabilir (Diener ve Diener, 2005, s.125).

Diener (1984, s.543)'a göre öznel iyi oluş üç öğeye sahiptir. Öznel iyi oluş ilk olarak özneldir, bireyin deneyimlerinde yer almaktadır. İkinci olarak olumlu ölçümleri kapsamaktadır. Bir başka deyişle öznel iyi oluş sadece olumsuz faktörlerin yokluğu değil, ruh sağlığı ölçümlerinin fazlalığıdır. Üçüncü olarak öznel iyi oluş ölçümleri tipik olarak kişinin yaşamının tüm yönlerinin genel bir değerlendirmesini içermektedir. Doyum alanları ise öznel iyi oluşun yaşanabileceği iş ve aile gibi yaşam alanlarını ifade etmektedir.

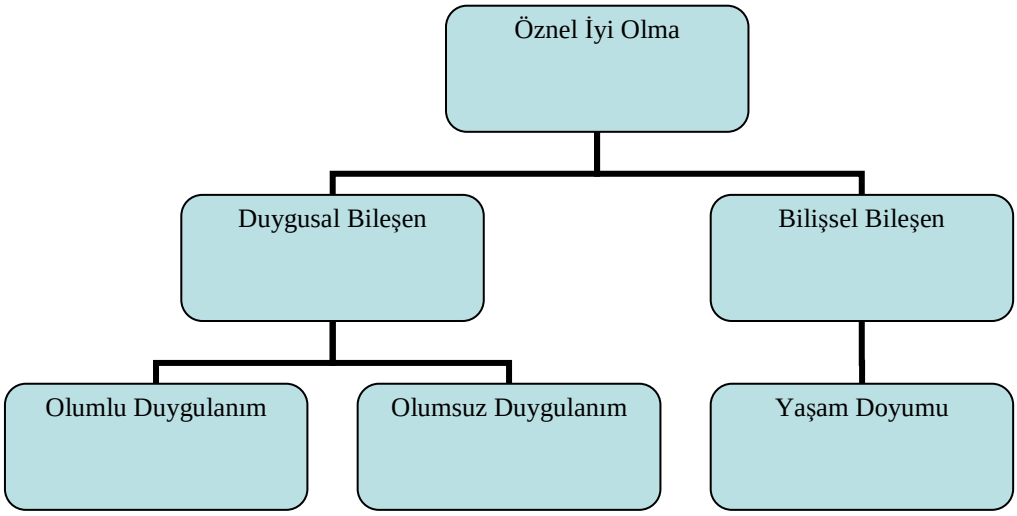
Diener ve diğerlerine (1999, s.277) göre öznel iyi oluşun öğeleri şöyledir:

Şekil 1.3. Öznel İyi Oluşun Öğeleri



Diener ve arkadaşlarının yaptığı bu öğeler sınıflamasında da görüldüğü gibi öznel iyi oluş hoş duygulanım, hoş olmayan duygulanım ve yaşam doyumundan oluşmaktadır. Öznel iyi oluşun yüksek olması için kişinin yaşamının niteliğine ait bilişsel yargısının olumlu olması yani hoş olan duygulanımlarının hoş olmayan duygulanımlarından daha çok yaşanması gerekmektedir. Olumlu ve olumsuz duygulanımlara ait bilişsel yargı çeşitli yaşam ve doyum alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu oluşturmaktadır.

Öznel iyi olmanın bileşenleri tek tek ele alındığında ise bu konuda ilk araştırmayı Bradburn 1969 yılında iyi olmanın özellikle duygusal bileşenleri olan olumlu ve olumsuz duygulanım olarak ele almış olduğu çalışma görülmektedir. Bradburn (1969) bu çalışmasında, olumlu ve olumsuz duygulanımı tartışmış ve mutluluğu ikisi arasındaki denge olarak tanımlamıştır. Olumlu duygulanım isteklilik (örneğin, neşe, coşkunluk, istekli), enerjik olma (örneğin, aktif, enerjik), ruhsal uyarılmışlık (örneğin, dikkatli, özenli) ve kararlılık (örneğin, güçlü, kararlı) kavramlarının bir bileşimini ifade etmektedir. Olumsuz duygulanımlar ise üzüntü, kaygı, korku, öfke, suçluluk ve küçümseme gibi hoş olmayan duygu durumlarının geniş bir aralığını yansıtmaktadır (akt. Watson ve Pennebaker, 1989, s.248).



Şekil 1.4. Öznel İyi Olmanın Bileşenleri (Watson, 1988; Watson ve Pennebaker, 1989).

Bradburn (1969) olumlu ve olumsuz duygulanım alanlarının iki farklı değerlendirme boyutu olduğunu, farklı kişilik özelliklerini ifade ettiğini ifade etmektedir. Nitekim Costa ve McCare (1980) yaptıkları araştırmada benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Olumlu duygulanımın dışadönüklük ile anlamlı ilişkisi varken, nevrotizm ile ilişkisi olmadığı, bununla birlikte olumsuz duygunun nevrotizm ile anlamlı ilişkisi varken, dışadönüklük ile ilişkisi bulunmamıştır. Watson ve arkadaşları yaptıkları araştırmalarda (Watson ve Clark, 1992; Watson, Clark ve Tellegen, 1988; Watson ve Tellegen, 1985) olumlu ve olumsuz duygulanımın birbirinden ayrı ve dik doğrusal faktörler olduğunu tartışmışlardır (akt. Cenkseven, 2004, s.4). Sonuçta bu iki faktörlü yapı öncesinde ve sonrasında birçok araştırma ile desteklenmiştir (Diener ve Emmons, 1985, Warr, Barter ve Brownbridge, 1983; Zevon ve Tellegen, 1982).

Öznel iyi olma temel olarak olumlu duygulanımların yaşanma sıklığı ile ilişkisi fazla, yoğunluğunun öznel iyi olma ile ilişkisi ise daha azdır. Yoğun olumlu duygulanımlar yaşayan bireyler, yoğun olumsuz duygulanım yaşamaya da eğilimli olmaktadırlar. Yoğunluğun özellikle uzun dönemli iyi olma üzerindeki etkisi duygulanımın yaşanma sıklığının etkisine göre daha azdır. Olumlu duygulanımların yaşanma sıklığı uzun dönemli duygusal iyi olma ile güçlü bir ilişkiye etki etmesi ve yoğunluğa göre daha iyi ölçülebilmesi nedenleriyle iyi olmanın daha iyi bir göstergesidir (Diener, Larsen, Levine ve Emmons, 1985, s.1253).

Duyguların öznel iyi olmada bu kadar önemli olması öncelikle bireylerin tüm yaşam anlarında duygu yaşamalarından ve yaşanan tüm duyguların hazsal bir değere (hoş ya da nahoş olmak üzere) sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Duygular devam eden yaşantının hoşluğunu veya nahoşluğunu belirlediği için, öznel iyi olma değerlendirmelerindeki yeri tartışılamayacak kadar önemlidir. Ayrıca öznel iyi olma düzeyi yüksek olan bireyin, yaşam doyumu algısının yüksek olması, genellikle olumlu duygulanımlar, haz duyguları içinde olması ve de nadirde olsa öfke, keder, üzüntü gibi olumsuz duygulanımları yaşaması beklenmektedir. Bunun tersine, öznel iyi olma düzeyi düşük olan bireyin yaşamdan doyum almaması, az düzeyde hoş duygular, haz yaşaması ve daha sık öfke, keder, üzüntü gibi olumsuz duygulanımlar içinde olması beklenmektedir.

Öznel iyi olmanın bilişsel bileşenini oluşturan yaşam doyumu da birçok araştırmaya konu olmuştur. Yaşam doyumu duygunun değerlendirilmesinden ziyade bilişsel yargıları içermesi nedeniyle diğer iki bileşenden farklıdır (Greenspoon ve Saklofske, 1998, s.965). Bireyin kendi yaşamını bütüncül bilişsel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Pavot ve Ark., 1991, s.150). Pavot ve Diener (1993, s.164)'a göre doyum yargıları bireyin kendisine yüklediği kriterler ve yaşam koşulları karşılaştırılarak yapılmaktadır. Öznel iyi olmanın bilişsel öğesi yani yaşam doyumu ile duygusal öğeleri yani olumlu ve olumsuz duygulanım birbirleriyle ilişkilidir (Lucas ve Ark., 1996, s.616).

Bu bileşenler ayrı ayrı ifade edilip açıklandıktan sonra özetle ifade edilecek olunursa öznel iyi olma kavramı olumlu ve olumsuz duygulanımlar ile yaşam doyumu kavramlarını içermektedir. Myers ve Diener (1995, s.11) mutluluğu ya da öznel iyi olmayı "bireyin yaşamına dair olumlu düşünce ve duygularının miktarca üstünlüğü" olarak açıklamaktadırlar. Daha açık biçimde öznel iyi olma "olumlu duygulanımın varlığı, olumsuz duygulanımın yokluğu ve yaşam doyumu" (Myers ve Diener 1995, s.11) olarak tanımlanmaktadırlar.

Öznel iyi oluş, düşünürlerin bin yıldır ilgisini çekse de, sistematik yolla çalışılması ve ölçülmesi son yıllarda yapılmaktadır. Bir kişinin yaşamını değerlendirmesi bilişsel formda da olabilir (kişi bütün olarak yaşam doyumu hakkında bilinçli bir değerlendirme yapabilir ya da eğlence, dinlenme gibi yaşamının belli bir bölümünü değerlendirebilir), duygusal formda da olabilir (kişi yaşantısına tepki olarak hoş veya hoş olmayan duygulanımlar yaşayabilir). Bilişsel bir öğe olarak görülen yaşam doyumu, olumlu fonksiyonda bulunmanın daha duygusal boyutu olan mutluluğu tamamlayıcı görülmektedir (Ryff ve Keyes, 1995; Ryff ve Singer, 1998, s.19-20).

Öznel iyi oluş, genel ve kısa süreli değerlendirilmektedir. Kısa süreli duygulanımın genele dönüştürülmesinde önyargı söz konusudur ve anlık duygulanımlar, genel değerlendirmeye gereksinim duyulduğunda açık bir şekilde yansıtılamamaktadır. Örneğin genel değerlendirmeyi formüle ederken insanlar süreç boyunca en yoğun yaşanılan anlarına ağırlık vermekte ve sürecin nasıl sonlanacağına güçlü bir şekilde hazırlanmaktadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.2). Süreç iyi sonuçlandığında olumlu olarak hatırlanmaktadır (Fredricson ve Kahneman, 1993, s.45).

Lucas ve Diener (2000) iyi oluş değerlendirmesinin duyguların yoğunluğundan ziyade sıklığına dayandığını ifade etmektedirler. Çok nadir yaşanan ve süreçten sonra ortaya çıkan sonuç ile dengelendiği için yoğun olumlu duyguların uzun dönemli duygusal iyi oluş için çok önemli olmadığını ileri sürmektedir. Duygulanımların yoğunluğu insanlar tarafından iki uçlu yaşanmaktadır. Hoş duygulanımları yoğun bir şekilde yaşayan kişilerin, hoş olmayan duygulanımları da yoğun bir şekilde yaşama eğilimlerinin olduğu görülmektedir (Diener ve Lucas, 2000, s.66).

Öznel iyi oluş kavramı, kuramsal temelli yaklaşıma dayalı olarak ortaya konan psikolojik iyi oluş kavramından farklıdır. Öznel iyi oluş'un kişinin bakış açısına göre hareket etme özelliği, onu geleneksel klinik psikolojiden ve psikolojik iyi oluştan farklılaştırmaktadır. Kişinin kendi iyi oluşu hakkındaki görüşü çok önemli ve özneldir. Doğal olarak bu yaklaşımın hem olumlu hem de olumsuz yönleri söz konusudur. Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmesine çok büyük önem verse de, öznel iyi oluş sağlığı tanımlamada tek başına yeterli değildir, çünkü insanlar mutlu olduklarında bile hasta olabilirler. Öznel iyi oluş psikolojik sağlık veya akıl sağlığı ile eşanlamlı değildir. Kuruntulu/takıntılı bir insan mutlu ve yaşamından doyumlu olabilir ve dolayısıyla bu kişinin akıl sağlığı iyi denilemez. Duygularından haberdar olmayan bir kişi mutlu olduğunu söyleyebilir, ancak bu kişinin tam

bir psikolojik sağlığa sahip olduğu da düşünülemez. Öznel iyi oluş psikolojik sağlık için yeterli bir koşul değildir (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.2).

1.2.6 Psikolojik iyi oluş

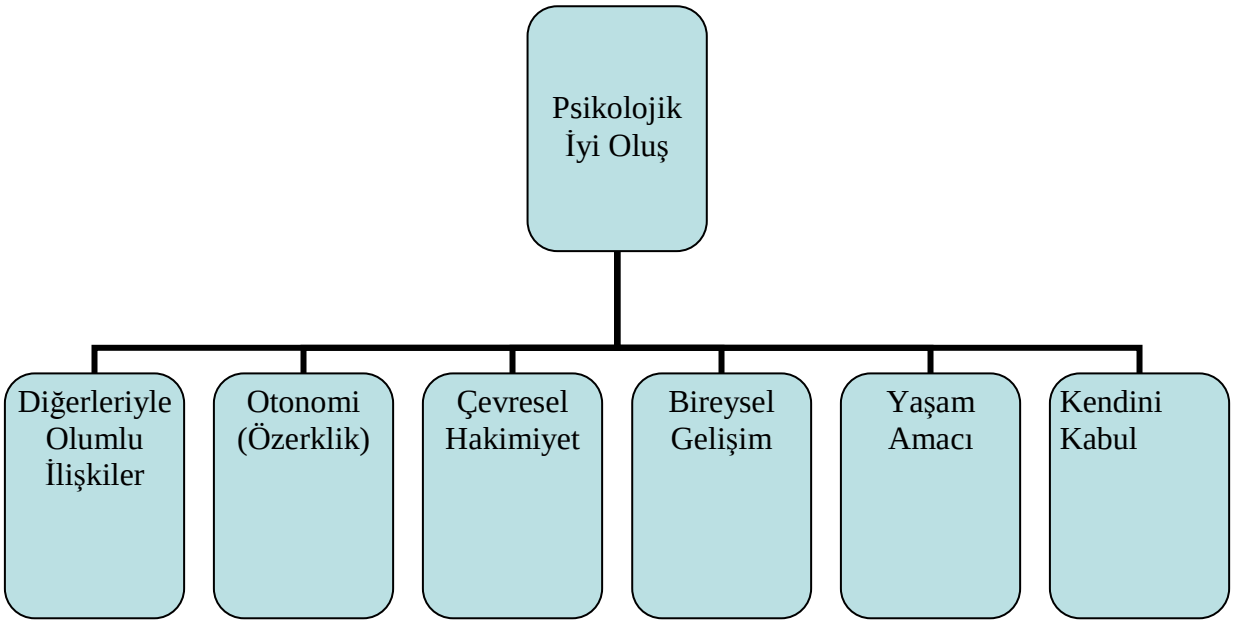
Psikolojik iyi olma kavramsal olarak mutluluk ya da yaşam doyumu gibi öznel iyi olmanın önemli deneysel göstergelerinden farklıdır (Bradburn, 1969, akt. Diener, 1984, s.547) ve bu deneysel göstergelerin çoğunun kuramsal temelinin olmadığı, tarihsel tesadüflere dayandığı görülmektedir (Ryff ve Singer, 1996, s.14-15). Bu konuda diğer bir açıklama Yetim tarafından öznel iyi olma psikolojik iyi olmanın yeterli koşulu olmadığı şeklindedir. Örneğin mani nöbeti içerisinde taşkın duygular yaşayan bir kişi yaşamından oldukça hoşnuttur. Kendi güdülerinden, duygularından arındığını söyleyen, inzivaya çekilmiş bir birey mutlu olduğunu ifade edebilir. Ancak bu bireyleri psikolojik açıdan sağlıklı ya da iyi olarak değerlendiremeyiz (Yetim, 2001, s.288).

Schmutte ve Ryff (1997, s.551), "iyi oluşun olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu üç öğe olarak vurgulayan tipik ölçümlerinin, iyi oluşu ölçmede etkili olmalarına rağmen, kavramsal olarak ruh sağlığı oluşumlarına uygun olmadıklarını" savunmaktadırlar. Ryff (1989a, s.1069)'e göre iyi oluşun altında yatan yapılar esasen mevcut literatürde yer alandan daha karışık bir yapıya sahiptir. Bu kavramlarla ilgili yapılan araştırmalar, kısa süreli memnuniyetle kişiliğin ilişkilerine ilişkin katkılar getirse de, olumlu insan işlevselliğinin geriye kalan önemli yönlerini geniş ve geçerli bir tarzda ortaya koymada yetersiz kalmışlardır.

Ryff, öznel iyi olmanın "psikolojik iyi olmanın temel yapısını tanımlamak için planlanmadığı"nı belirtmektedir (Ryff 1989a, s.1070). Ryff (1989a, s.1069)'a göre, psikolojik iyi oluş olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun basit bir birleşimi olmaktan çok, yaşam tutumlarından oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Psikolojik iyi olmayı açıklayan kuramsal temelli yaklaşımların yokluğunu vurgulayan Ryff kişilik ve gelişim kuramcılarının olumlu psikolojik sağlığa ilişkin kuramsal açıklamalarını temel alarak "Psikolojik İyi Oluş" modelini oluşturmuştur (1989a, 1995). Bu modelde Maslow (1968)'un kendini gerçekleştirme; Allport (1961; Ewen, 1988)'un olgunlaşma; Rogers (1961)'ın tam işlev yapan insan; Jung (1933; Akt. Ryff, 1989a)'un bireyselleşme kavramları; Erikson (1968)'un psiko-sosyal aşamaları; Buhler (1935; Akt. Ryff, 1989a)'ın temel yaşam eğilimleri; Neugarten (1973; Akt. Ryff, 1989a)'in yetişkinlik ve yaşlılıkta kişilik değişiminin özellikleri; Jahoda (1960)'nın belirlediği olumlu psikolojik sağlık ölçütlerinden yararlanmıştır. Her ne

kadar psikolojik sağlığa ilişkin literatür, psikolojik yapının negatif sonuçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgilerle dolu ise de, pozitif sağlığa ilişkin bazı açıklamaları da içermektedir (Jahoda, 1960; Kinner, 1997; Ryff ve Singer, 1996; Brim ve ark., 2003, s.93).

Ryff (1989a)'ın önerdiği "Psikolojik İyi Oluş Modeli" altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bireyin geçmiş yaşamına veya kendisine ilişkin olumlu değerlendirmelerini (kendini kabul), bir birey olarak devamlı büyüdüğü ve geliştiği duygusunu (bireysel gelişim), bireyin yaşamının anlamlı ve amaçlı olduğu inancını (yaşam amacı), kişilerarası ilişkilerde sıcaklık ve güveni (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireyin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda etrafındaki yaşamı etkili bir şekilde yönlendirebilme kapasitesini (çevresel hakimiyet) ve kendi kendine karar verme duygusunu (özerklik-otonomi) içermektedir (Ryff, 1989a, s.1071, Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250). Varsayılan bu altılı modelle ilgili şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 1.5. Ryff'ın Psikolojik İyi Oluş Model Boyutları

Ryff, bu görüş açılarının sınırlandırılmış bir özetle bütünleştirilebileceğini ileri sürmektedir. Bu amaçla Ryff, literatürü görgül alana doğru genişletebilmek için bir strateji olarak, açıkça belirlenenlerin tam listesi içinden birbirine yaklaşan ortak noktalar üzerinde durmaktadır. Ryff'e göre, "çeşitli formüllerde tanımlanan iyi oluş özellikleri gözden geçirildiğinde, birçok kuramcının olumlu psikolojik işlevselliğin benzer özelliklerini yazdıkları açık bir biçimde görülmektedir" (Ryff, 1989, s.1070). Sözü edilen bu yakın noktalar başka bir deyişle iyi oluş, birleşimsel modelinin temel boyutları, diğerleriyle olumlu

ilişkiler, otonomi (özerklik), çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabuldür. Ryff (1995, s.99) incelediği kuramların farklı öğelerini bütünleştirerek her bir boyuta ilişkin tanımları yeniden yapılandırmıştır. Örneğin kendini kabul Maslow, Rogers, Allport ve Johada tarafından vurgulandığı gibi bireyin yalnızca kendine karşı olumlu tutuma sahip olmasını içermemektedir. Kendini kabul kavramı aynı zamanda Jung'un bireysel sorumluluk kavramı içinde varolduğu gibi bireyin iyi ve kötü niteliklerini kabul etmeyi ve Erikson'un benlik bütünlüğü işlevinin bir parçası olarak tanımladığı, birinin geçmiş yaşantısını kabul etmeyi de içinde bulundurmaktadır. Yukarıda bahsi geçenlerin hepsi birlikte ele alındığında bu altı boyut, bireyin kendini ve yaşamını olumlu bir biçimde değerlendirmesini, bir birey olarak sürekli büyüme ve gelişme duygusunu, yaşamın anlamlı ve amaçlı olduğu inancını, insanlarla iyi ilişkilere sahip olmayı, yaşamı ve dünyayı etkili bir biçimde idare etmeyi ve kendi kararlarını verme duygusunu içeren psikolojik iyi oluşu kapsamaktadır.

Psikolojik iyi oluşun bir bütün haline gelmesini sağlayan ana yapılar ele alınmaya başlandığında ilk olarak psikanalitik kuram incelenmiştir.

Psikanalitik kurama göre iyi uyum yapmış bir birey id, ego ve süperegosu egonun liderliğinde göreli bir uyum içinde çalışır (Nelson-Jones, 1982, s.89). Böylece birey nedeni belli olmayan veya çok uzun süren kaygı ve bunaltılar geliştirmez (Kılıççı, 1992, s.10). Sağlıklı bir kişide güçlü bir benlik, alt-benlik ve üst-benliğin kişilik üzerinde aşırı kontrol sahibi olmasına izin vermez (Burger, 2006, s.80). Freud'da anormalden normale doğru bir gidiş vardır (Aşkın, 1997, s.4). Freud yaşam boyunca birtakım güçlükler ve bazı mutsuzlukların yaşanmasının kaçınılmaz olduğunu ancak psikolojik olarak sağlıklı bireylerin iki şeyi iyi yapabildiklerini söylemektedir ki bunlar sevmek ve çalışmaktır (Ewen, 2003, s.34).

"Organizma dengede olduğu zaman mutludur. Doyum bulduğu zaman haz duyar ve bunu yaşam boyunca hep arar. Gerilim doyumsuzluğun ve bazı şeylerin noksan olduğunun işaretidir. İşte organizma bunu kapatmaya çalışır" (Yanbastı, 1996, s.17).

Jung, "bireyin yaşamı boyunca bireyleşme sürecinin devam edeceğini ve özellikle yaşamın ikinci yarısında bu sürecin daha çok fark edileceğini söyler. Bireyleşme süreci bireyin "bütün insan" olmasıdır. Bütün insan olmak, kişiliğin göz ardı edilmiş yönleriyle uzlaşmaya varmaktır. Yaşamın aşamaları vardır ve her birey bu aşamaların gerektirdiği görevleri gerçekleştirmelidir" (Fordham, 1994, s.98). Bu bağlamda bireyin psikolojik olarak

sağlıklı olması bireyleşme süreci sonucunda bireyin bütün insan olması ve içinde bulunduğu yaşam aşamasının gerektirdiği görevleri gerçekleştirmesi ile mümkün olabilir.

Jung, "birey yaşama ayrımlaşmamış bir bütün olarak başlar. Yaşam sürdükçe kişiliğin her bir sistemi diğerinden farklılaşır. Her sistem ayrıca kendi içinde de ayrımlaşır. Jung bu gelişim sürecine bireyleşim demiştir. Yeni gelişmekte olan egonun bilinç dünyası sınırlıdır. Bireyleşimi sürdükçe dünyayı daha ayrıntılı algılamaya, çeşitli düşünceleri, üstü kapalı ilişkileri seçebilmeye, bilinçli eylemlerini zenginleştirmeye başlar. Bireyleşmenin gelişmesi insanın daha iyi simgeler araması, daha kapsamlı boşalım yolları kullanmasıyla sağlanır" (Yanbastı, 1996, s.56). "Jung'a göre, şimdiki kişiliğimiz, hem kim ve ne olduğumuz, hem de nasıl bir kişi olmayı ümit ettiğimiz düşünceleriyle belirlenmektedir ve kendini gerçekleştirme süreci geleceğe yöneliktir" (Corey, 2005, s.87)

Adler'in terapisi sorumluluk almayı, kişinin kendi yazgısını kendisinin oluşturduğunu ve yaşama yön vermek için kişinin değerleri ve hedefleri bulunmasını vurgulayan gelişimsel bir yaklaşımdır (Corey, 2005, s.9) Adler'in psikolojik sağlığa bakışı Freud'la birçok açıdan benzerlik gösterir. Ancak Adler çok önemli bir kategori olarak sosyal ilgiyi vurgular. Adler'e göre psikolojik olarak sağlıklı bir birey yaşamın üç temel uğraştırıcı unsurunu başarılı bir şekilde karşılamaya hazırdır. Bu unsurlar toplum, meslek, aşk ve evliliktir. Mükemmel yoktur ve sağlıklı insan, hoş olmayan ve bencil kişilik özelliklerine az da olsa sahip olandır (Ewen, 2003, s.110). Adler'e göre yetersizlik duygusunu üstünlük çabalarıyla abartma olmaksızın dengeleme ve toplum tarafından onaylanmış bir yaşam biçimi geliştirebilmiş olmak psikolojik sağlık için önem taşır. Psikolojik olarak sağlıklı bir birey insanlara sevgi ve yakınlık gösteren bir sosyal ilgiye, hem kendisinin hem de diğer insanların amaçları ve çıkarlarını gözeten duygu ve düşüncelere sahiptir. Ayrıca yenilgiden ve kendisiyle ilgili gerçeklerle yüzleşmekten korkmayan bireylerdir (Lindzey, 1973, Akt. Kılıççı, 1992, s.6). "Eksiklik duygusunun yaşanmasını insanın yaşamını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için zorunlu olarak görmüştür" (Yanbastı, 1996, s.74). Ayrıca Adler "Olaylardan değil, olaylar hakkındaki düşüncelerimizden etkilenmekteyiz" diyerek öznel algıya da işaret etmiştir (Adler, 2000, s.23).

Erikson'a göre benlik, kişiliğin oldukça güçlü ve bağımsız bir bölümüdür. "Kişinin kimliğini oluşturmak ve çevresi üzerinde egemenlik kurma gereksinimini tatmin etmek gibi hedefler doğrultusunda çalışır" (Burger, 2006, s.163-164) Kimlik duygusu bir anlamda benlik yaşantısıdır. Erikson'a göre insanda benlik sekiz evrede gelişir ve her evrede belli bir takım gelişmeleri tamamlar, sorunları çözer ve o evreye özgü bunalımı atlatır. Her dönemin başarısı

bir önceki dönemin ne ölçüde başarılı geçtiği şartına bağlıdır. Erikson'a göre insanın sekiz çağı : 1. Temel Güvensizliğe karşı Temel Güven, 2. Utanç ve Kuşkuya karşı Özerklik, 3. Suçluluk Duygusuna karşı Girişim, 4. Aşağılık Duygusuna karşı İşyapıcılık, 5. Rol Kargaşasına karşı Kimlik, 6. Yalnız Kalmaya karşı Yakınlık Kurma, 7. Duraklamaya karşı Üretkenlik, 8. Umutsuzluğa karşı Benlik Bütünlüğü'dür. Erikson'a göre bu niteliklerden sağlıklı olanların sağlıksızlardan fazla oluşu bireyin psikolojik sağlığını göstermektedir (Erikson, 1984, s.60-61).

Sullivan kuramı (Kişiler Arası İlişkiler) insanlar arası ilişkilere dayanır ve insanlar arası ilişkilerdeki davranışlar vurgulanır. "Sullivan davranış bozukluklarının temelini ilişkilerde bulur" (Yanbastı, 1996, s.121). Sullivan'a göre, gerçek ya da hayal ürünü kişiler arası bir ilişki olmadan kişilik var olamaz. Kişilik insanın yaşadığı ve varlığını bulduğu karmaşık kişiler arası ilişkilerden asla soyutlanamaz (Burger, 2006, s.177). Kişiliğin temel dinamiği benlik saygısının korunması ile kaygıdan kaçınmaktır (Geçtan, 1988, s.200).

Fromm kuramında "sürekli olarak bir olaydan diğerine geçiş durumunda olan insan, statik bir varlık değildir. Çünkü insan, "zaten varolan" bir nesne değildir, sürekli olarak olmakta ve gelişmekte olan bir olgudur. Kendisine ve diğer olaylara karşı davranışları sürekli değişir. İnsan, geçmişte ne olmuş olduğuyla sınırlanamaz, şimdi ne olduğu ve geleceğe doğru hangi yönde hareket etmekte olduğuyla anlam kazanır" demektedir (Geçtan, 1988, s.237). Varoluşçu psikolojinin vurguladığı en önemli nokta insanın özgür olduğu ve varoluşundan yalnızca kendinin sorumlu olduğu (Geçtan, 1988, s.238) ve insanın kendisini bilmesinin ve kendisi olmasının, mutluluğunun anahtarı olduğudur (Burger, 2006, s.185).

Birey merkezli terapi olarak bilinen yaklaşımı oluşturan Rogers'a göre insanın göreli yaşantıları temel alınır, danışanın kendi problemlerini kendi başlarına çözebileceklerine inanılır ve bu sorumluluğun danışana ait olduğu vurgulanır (Corey, 2005, s.9). Rogers'a göre her insan doğuştan mutluluğu arar, potansiyellerini gerçekleştirmek için çabalar. Gelişme ve iyiye doğru değişim insanın doğasında vardır (Cüceloğlu, 1997, s.429) Kendini gerçekleştirme eğilimi tek bir temel güdüdür (Nelson-Jones, 1982, s.18). Rogers "yaşamda uygun bir doyum noktasına ulaşmak için doğal bir çaba gösterildiğini savunmuş ve bu hedefe ulaşan insanlara da potansiyelini tam kullanan kişi demiştir (Burger, 2006, s.424). Rogers'a göre tam işlev yapan insanlar yeni yaşantılara açık, her anı dolu dolu yaşama eğiliminde, başkalarının düşünceleri yerine kendi içgüdüleriyle davranabilme yeteneğine sahip, düşünce ve davranışta özgürlük duygusuna sahip ve yüksek düzeyde yaratıcı olan kişilerdir (Schultz ve

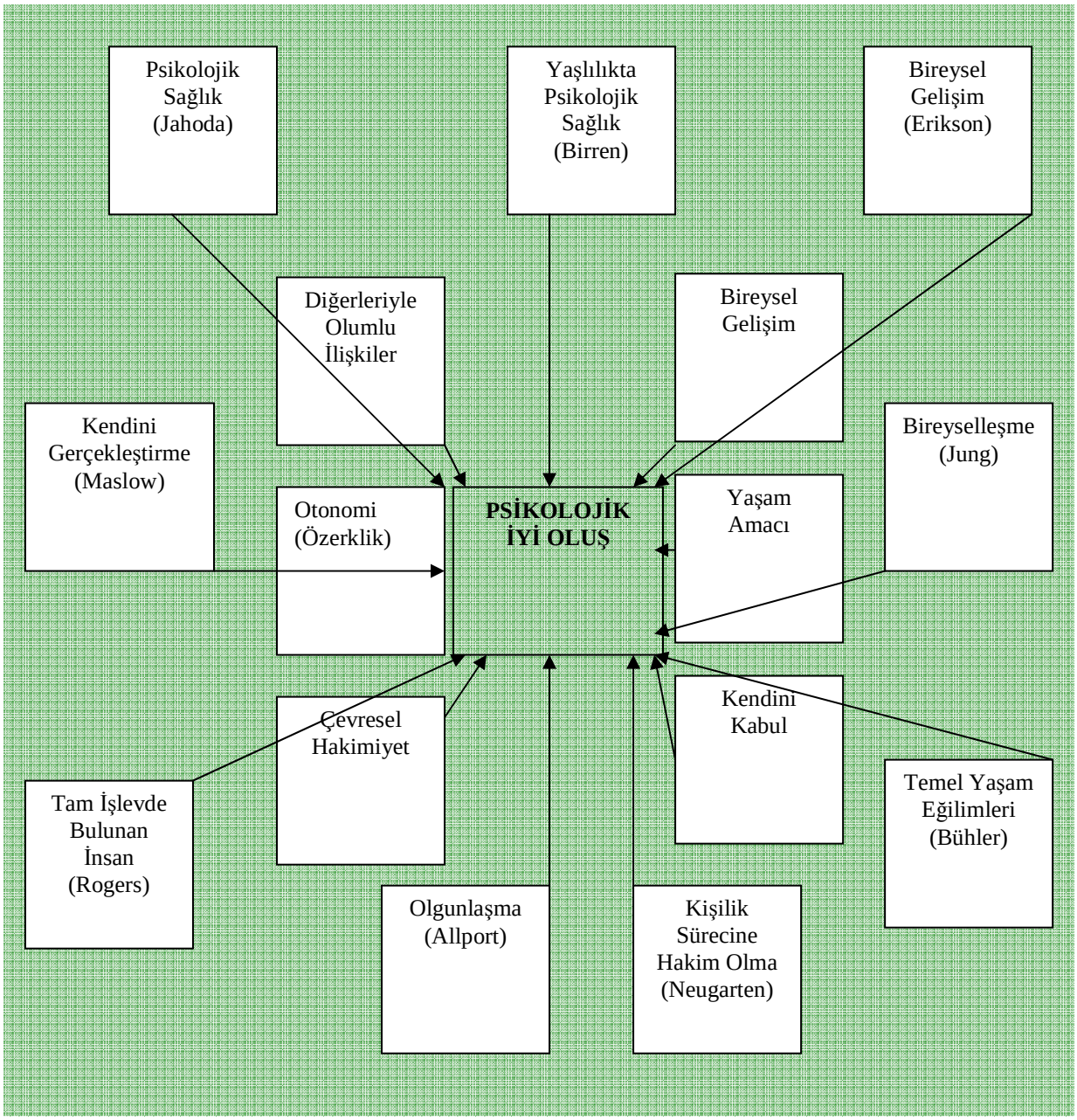
Schultz, 2001, s.610-611). “Terapide yatan amaç, bireyin tam olarak fonksiyonda bulunan kişi olmasına yardımcı olan bir ortamın sağlanmasıdır” (Corey, 2005, s.187).

Maslow psikolojik olarak sağlıklı bireyin kendini gerçekleştirmekte olan birey olduğunu söylemektedir. Sağlıklı olarak değerlendirilebilecek insanların özelliklerini ise kendini olduğu gibi kabul eden, algıları kuvvetli, az çekingen ve içlerinden geldiği gibi davranan, yaratıcı, keşfedici, az sayıda ama doyurucu ve ödüllendirici arkadaş sayısı, mizahi, zirve deneyimi “zaman ve yer algısının aşıldığı, insanların bütün kaygılarını unutup evrenle bütünleştiği, güç ve merak duygusunu yaşadığı an” yaşayan, (Burger, 2006, s.439) kendine yeterliği olan, doğru, dürüst, adaletlidir diyerek açıklamıştır (Maslow, 2001, s.89).

Allport kişiliği “bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerin dinamik bir örgütü” olarak tanımlamıştır (Yanbastı, 1996, s.207). Allport (1960, 1961; Akt. Ewen, 1988, s.259) olgunlaşma ile psikolojik sağlığı paralel görmektedir. Psikolojik olarak sağlıklı insanın özellikleri ise: benlik kapsamının genişliği, merhametli ve sevgi dolu ilişkiler kurabilme, duygusal güvence ve kendini kabul, gerçekçi olma, içgörü sahibi olmadır.

Jahoda’ya göre (1958) zihinsel olarak sağlıklı bir kişi kendini gerçekte nasılsa öyle gören, algılayabilen ve isteklerine uydurabilmek için algısını çarpıtmayan biridir (Doğan, 2006, s.110). Jahoda olumlu ruh sağlığı için gerekli gördüğü altı ölçüt öne sürmüştür: ruhsal güçlerin dengesi, kendini gerçekleştirme, strese dayanıklılık, özerklik, yeterlilik, gerçeklik algısıdır (Doğan, 2006, s.110).

Bu kişilik kuramcılarından yola çıkılarak hazırlanan Psikolojik iyi oluşun boyut ve teorik kaynaklarının çekirdekleri şekil 1.6’da gösterilmektedir.



Şekil 1.6. İyi Olmanın Boyutları ve Teorik Kaynaklarının Çekirdeği (Ryff, 1995, s.100, Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250)

Böylece birçok kuramdan hareketle ortak noktaları alıp birleştiren Ryff (1989), başlıca altı psikolojik boyuttan oluşan bir psikolojik iyi oluş yapısı oluşturmuştur. Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002, s.1009)'e göre psikolojik iyi oluş boyutlarının her biri, bireylerin olumlu olarak yaşamaya çalışırken karşılaştıkları zorluklarla ilgilidir. Örneğin insanlar kendi sınırlamalarının farkında (kendini kabul) olsalar bile, kendileri hakkında iyi hissetmeye

çalışmaktadırlar. Ayrıca kişiler sıcak ve güvenilir kişiler arası ilişkiler geliştirmeye (diğerleriyle olumlu ilişkiler) ve kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak biçimde çevrelerini şekillendirmeye çalışmaktadırlar (çevre hâkimiyeti). Aynı zamanda insanlar öznelliklerini daha geniş bir sosyal ortamda sürdürmek için kendi yaşamlarını belirleme ve otonomi (özerklik) duygusunu bulmak için uğraşı içinde olmaktadırlar. Çok önemli amaçlardan birisi kişinin çabaları ve mücadelelerine anlam bulmasıdır (yaşam amacı). Son olarak kişinin varolan yetenekleri ve kapasitelerini (kişisel gelişim) gerçekleştirmesi, psikolojik iyi oluş açısından çok önemlidir.

Ryff (1989), kendine ait psikolojik iyi oluş yapısını oluşturmak için iyi oluş ile ilgili kullandığı bakış açılarının hepsinin kendine ait sorunları olduğunu kabul etmiştir. Bu sorunların ilkinde Ryff, olumlu psikolojik işlevde bulunmanın birçok ölçütleri arasında hangilerinin önemli olduğuna karar vermek zorunda kalmıştır. Örneğin Ryff, "kendini gerçekleştirme üstünlük çabasından daha mı önemlidir?" sorusunu sormuştur. İkinci sorun psikolojik iyi oluş ile ilgili literatürün değer yüklü olmasıdır. Ryff, kültür, tarih, etnik yapı, sınıf ve buna benzer faktörlerin iyi oluşun kavramsallaşmasına farklı yapılar getireceğini iddia etmiştir. Örneğin toplumcu bir toplumda yaşayan bireylerin özerklik yönlerinin yüksek olmadığı düşünülmektedir. Özerklik arayışı yüksek olanlar böyle bir toplumda kendilerini duygusal olarak sağlıklı ve uyum düzeyi yüksek bireyler olarak hissetmeyebilirler. Son sorunla ilgili olarak Ryff, kendi psikolojik iyi oluş yapısına katkıda bulunan bakış açılarının çok azının, kapsamlı deneysel araştırmaların yapılmasını kolaylaştıracak güvenilir ölçme araçlarına sahip olduğunu iddia etmiştir (Cooper, Okamura ve McNeil, 1995, s.396).

Psikolojik İyi Oluşun Alt Boyutları

Ryff psikolojik iyi oluş kavramını oluşturan alt boyutlarını, bunların anlamlarını ve ölçekteki karşılıklarını şöyle belirtmiştir (Ryff ve Essex, 1991, s.151);

Diğerleriyle Olumlu İlişkiler: Ryff olumlu ilişkileri, "başkalarıyla açık ve güvenilir ilişkiler kurma ve güçlü empati ve sevgi duyguları" olarak tanımlamıştır (1989, s.1072). Adler, Rogers ve diğer kuramcılar sıcak ve sevgi dolu ilişki ihtiyacının insan doğasının bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Kendini gerçekleştirme yaklaşımcıları bunu, tüm insanlığa karşı güçlü empati ve sevgi duyguları besleme, derin bir sevgi yaşayabilme ve derin arkadaşlıklar kurma kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Cooper ve ark., 1995, s.402). Başkalarıyla sıcak ilişkiler, Allport'un olgunluk kavramı için de önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Yetişkinlere ilişkin gelişim kuramları da yakın ilişkiler kurmaya önem

vermektedir (Ryff ve Essex, 1991, s.148). Ryff incelediği kuramlarda ruh sağlığının bir göstergesi olarak olumlu ilişkileri saptamış ve kuramının bir alt boyutu olarak almıştır.

Yüksek Puan: Başkalarıyla doyumlu, güvenilir ilişkilere sahip olmak; başkalarının mutlu olmalarını istemek; güçlü bir şekilde empati kurabilmek; anlamlı sevgiler besleyebilmek ve sıkı dostluklar kurabilmek.

Düşük Puan: Kişinin güvenli ve yakın ilişkilerinin azlığı; başkalarıyla ilgilenmeyi, açık ve sıcak olmayı güç bulmak; kişiler arası ilişkilerden soyutlanma ve engellenme; diğerleriyle bağı sürdürebilmek için uzlaşmaya istekli olmamak. (Ryff, 1989a, 1989b 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Otonomi (Özerklik): Christopher (1999), Ryff'in otonomiyi kendi kararlarını verme, özgürlük, iç denetim odağı, bireyselleşme ve davranışın içsel düzenlemesi gibi kavramlarla eş tuttuğunu belirtmektedir. Otonominin altında yatan inanca göre, kişinin düşünce ve eylemleri kendisi tarafından belirlenmekte, bireyin kontrolü dışındaki nedenler ve araçlarla belirlenememektedir. Ryff ve arkadaşlarına (1999)'e göre otonomiye sahip birey toplumsal korkulara sahip değildir ve toplumsal inanç ve kanunlar kişiyi çok etkilememektedir. Bu yapı, batı psikolojisinde yaygındır ve bireyciliğin temel amaç ve değerlerinden biridir. Bireyleşme toplumsal korkulara, inançlara ve çalışan sınıfın kurallarına uzun süre bağlı kalmayıp, geleneklerden kurtulmak olarak görülür (Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250).

Christopher (1999, s.146)'a göre otonomi batı kültüründe tarihsel nedenlerle doğmuş bir değerdir. Otonominin batılı olmayan kültürler için ne derece uygun olduğu açık değildir. Dünyanın pek çok yerinde uyarlı bir karakter ruhsal bir zayıflık olarak görülmezken, Amerika'da ruhsal bir zayıflık olarak algılanmaktadır. Bu da göstermektedir ki otonominin anlam ve yapısı, kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir.

Ryff ve Essex (1991, s.148), Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramı için otonominin önemli olduğunu, çünkü kendini gerçekleştirme kavramının içinde bağımsız tepkiler verme ve kültürel baskıya direnme gibi öğeler bulunduğunu belirtmektedirler. Bir başka açıdan Rogers'ın tam olarak fonksiyonda bulunma kavramı da, başkalarından onay aramayan ve kendi öznel ölçütleri ile değerlendirme yapan kişi olarak tanımlanmaktadır. Jung'un bireyleşme kavramı adetlerden bağımsız hareket edebilmeyi içermektedir. Bütün bu ortak noktaların varlığı Ryff'ın otonomiyi psikolojik iyi oluş kavramının bir boyutu olarak ele almasını sağlamıştır. Otonominin test ölçümlerindeki sonuçları değerlendirilirken yüksek ve düşük puanın yorumlanması ise aşağıdaki şekilde yapılmaktadır;

Yüksek Puan: Kendi kararlarını verme ve bağımsızlık; belirli bir şekilde düşünürken ve davranırken sosyal baskılara direnebilmek; davranışlarını içsel güçlerle düzenlemek; kendini kendi kişisel standartları ile değerlendirmek.

Düşük Puan: Başkalarının beklentileri ve değerlendirmelerini önemsemek; önemli kararlar verirken başkalarının yargılarına önem vermek; belirli bir şekilde düşünürken veya davranırken sosyal baskılara boyun eğmek. (Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Çevre Hâkimiyeti: Ryff (1989, s.1071) çevre hâkimiyetini "bireyin kişisel, ruhsal koşullarına uygun bir çevre yaratma veya seçme" becerisi olarak tanımlamaktadır. Cooper ve ark. (1995, s.402)'ına göre "çevresini zihinsel veya fiziksel etkinliklerle değiştirmeyi başaran kişi, kendi etkileşim ortamlarını da kontrol edebilmekte, çevresine hâkim olabilen kişi sürekli değişen çevreyle başa çıkabilmekte, uyum sağlamakta ve etkileşim içinde olabilmektedir". Ryff bu nedenlerle, çevreye hâkim olmanın psikolojik iyi oluşun bir göstergesi olduğunu düşünmüş ve kuramına bir alt boyut olarak almıştır (Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250).

Yüksek Puan: Çevreyi idare etmede yeterlilik ve yönetim duygusuna sahip olmak; çevresel etkinliklerin karmaşık düzenlemelerini kontrol edebilmek; çevredeki olanakları etkili bir şekilde kullanabilmek; tepkisel ihtiyaçlar ve değerlere uygun çevre koşulları yaratmak veya seçmek.

Düşük Puan: Günlük işlerin düzenlenmesinde zorlanma, çevresel koşulları geliştirmek veya değiştirmekten yoksun olmak; çevresel koşulların ve olanakların farkında olmamak; dış dünyaya hâkim olma duygusundan yoksun olmak. (Ryff, 1989a:1072, 1989b, 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Bireysel Gelişim: Ryff (1989, s.1071) kişisel gelişimi, "bireyin kendisi olarak gelişmesi ve büyümesi için varolan potansiyellerini geliştirme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Kişisel gelişim, kişi olarak gelişmeye devam etme becerisidir. Bu kişinin tam olarak kapasite ve eğilimlerini geliştirebilmesi ile ilişkilidir. Rogers, bunun içsel bir güdü olduğunu ve en üst düzeyde psikolojik işlevsellik için önemli olduğunu savunmaktadır (Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250).

Ryff ve Essex (1991, s.150), en üst düzeyde psikolojik işlevde olmak için kişinin gelişme ve büyüme ile ilgili potansiyelini geliştirmeye devam etmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Maslow'a göre kişinin kendini gerçekleştirme çabası insan gelişiminin en yüksek amaçlarından biridir. Yaşam boyu gelişim kuramları da farklı yaşam dönemlerindeki

gelişim görevleri ve yeni krizlerle mücadele etme üzerinde açık bir şekilde durmuşlardır. Kısaca sürekli kişisel gelişim ve kendini anlama kavramları yaşam boyu gelişim kuram ve kuramcılarının belli başlı konuları arasındadır. Tüm bu sebeplerden dolayı Ryff kişisel gelişimi de boyutlar arasında almıştır.

Yüksek Puan: Gelişmeye devam ettiği duygusuna sahip olmak; kendini gelişen ve büyüyen biri olarak görmek; yeni yaşantılara açık olmak; potansiyellerini gerçekleştirebildiğini hissetmek; zaman içerisinde davranışlarında ve ruhsal dünyasında gelişme olduğunu görmek; benliğini tanıyarak ve etkili olarak geliştiğini düşünmek.

Düşük Puan: Kişisel olarak durgunluk yaşamak; zamanla geliştiği ve ilerlediği duygusundan yoksun olmak; yaşamda ilgisiz ve sıkılgan olmak; yeni davranışlar ve tutumlar geliştirememek. (Ryff, 1989a, 1989b 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Yaşamın Amacı: Ryff'e göre yaşamın amacı yaşamda bir yön ve amaçlılık duygusuna sahip olmayı ifade etmektedir. Yaşamın amacının bireysellik ve özgürlükle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ryff ve Essex (1991, s.149)'e göre, Allport'un olgunluk tanımı açık ve anlaşılır olarak yaşamdaki amaç ve yön üzerinde durmaktadır. Yaşam boyu gelişim kuramcıları (Buhler, Erikson ve Jung), yaşamdaki amaç değişikliklerinin çeşitliliğine işaret etmektedirler. Bütün bunlardan dolayı, olumlu amaçları olma ve yön duygusu yaşamı anlamlı bulma duygusuna katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla yaşamın amacı psikolojik iyi oluşun bir göstergesi olarak ifade edilmektedir.

Yüksek Puan: Yaşamda amaçlara ve bir yön duygusuna sahiplik; geçmiş yaşamda ve şimdiki zamanda anlam duygusuna sahip olmak; geçmişin ve şimdiki zamanın anlamlı olduğu duygusuna sahip olmak.

Düşük Puan: Yaşamda bir anlam duygusundan yoksunluk; az miktarda amaca sahip olmak; yön duygusunun olmaması; geçmişte de bir amacı olmadığını düşünmek; yaşama anlam verme duygusundan yoksunluk. (Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Kendini Kabul: Ryff (1989, s.1071) olumlu psikolojik işlevin önemli bir özelliği olarak kendini kabulü, kişinin kendine ait olumlu tutumlar takınması olarak tanımlamaktadır. Kendini kabul, kişinin kendine karşı olumlu bir tutuma sahip olması anlamına gelmektedir. Kendini kabul, olumlu psikolojik işlevin merkezinde yer alan bir kavram olarak düşünülmektedir. Bu kavram kendini gerçekleştirme, en üst düzeyde işlevde olma ve

olgunluk kavramları için önemli bir özelliktir (Ryff ve arkadaşları, 1999, s.250). Erikson'un yaşam boyu gelişim kuramı da kişinin geçmişini ve benliğini kabul etmesine önem vermektedir (Ryff ve Essex, 1991, s.148).

Yüksek Puan: Kendine karşı olumlu bir tutum içinde olmak; olumlu ve olumsuz yanları ile benliğinin farklı yönlerini kabul etmek ve geçmiş yaşamı hakkında olumlu duygular hissetmek.

Düşük Puan: Kendinden doyum sağlamamak; geçmişte olanlarla ilgili hayal kırıklıklarına sahip olmak; belirli kişilik özelliklerinden rahatsız olmak; olduğundan farklı biri olmayı istemek. (Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff ve Keyes, 1995, s.727)

Yukarıda ifade edilen kuramın alt boyutları ortaya koyulduğunda Ryff'in psikolojik iyi oluş kavramı olumlu işlevde olma ile ilgilenen batı kuramcılarının görüşlerinin ortak noktalarından oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan insanın özelliklerini inceleyen kuramların bir birleşimi durumundadır.

Psikolojik iyi oluş kuramı ortaya konduktan sonra temellenmeleri üzerine yapılan araştırmalar göstermektedir ki psikolojik iyi oluşun temeli üzerinde çocukluk ve ergenlikteki yaşantıların çok fazla etkisi olabilir. Orley, Saxena ve Herrman (1998)'a göre iyi oluş içsel bir süreçtir ancak dışsal olaylardan etkilenmektedir. Onu biçimlendirende erken yaşantılar, ruh hali, kişilik özellikleri ve beklentilerdir (Kitamura ve Kishido, 2004, akt. Özen, 2005, s.32).

Daha sonra yapılan araştırmalar özellikle Psikolojik İyi Oluş'u belirleyen ölçeğe eklemeler yapılması gerektiği üzerinedir. Dierendonck (2005) Ryff'in psikolojik iyi oluş ölçeğine manevi yaşamın da eklenmesini önermektedir. Dierendonck'a göre maneviyat olumlu tutumlar ve olumlu ilişkiler üreten içsel bir gerçekliktir ve olumlu ruh sağlığının belirleyicisi olmaktadır. Witmer ve Sweeney (1991,1992) de iyilik hali modelini geliştirirken manevi yaşama dikkat edilmesinin diğer tüm alanlardaki iyilik halinin kazanılmasının temel işareti olduğunu vurgulamaktadır (Myers, Sweeney ve Witmer, 2000, s.252). Witmer ve Sweeney tarafından geliştirilen Yaşam Biçiminin İyilik Halini Değerlendirme Envanteri (YBİHDE)'ninde de bu toplam etkinin sonucu olarak antropoloji, eğitim, psikoloji, din ve sosyoloji disiplinlerindeki kuramsal kavram ve araştırmalar sonucu olduğu vurgulanmıştır. Bu model iyilik halinin bir çember olarak sembolize edildiği bütünleştirilmiş bir bakış açısı sağlar (Myers, Sweeney ve Witmer, 2004, s.5).

Ryff (1989)'ın Psikolojik İyi Oluş yaklaşımının dışında psikolojik iyi oluşa ilişkin başka işlevsel tanımlamalar da vardır. Bunlardan bir tanesi yaşamın anlamı ve amaçlarının

ölçülmesi (McGrgor ve Little, 1998, akt. Cenkseven, 2004, s.8), bir diğeri kendini gerçekleştirmedir (Ryan ve Deci, 2000, s.75). Bu yaklaşımlar, genel olarak kendini gerçekleştiren ve tam olarak fonksiyonda bulunan kişilerin insancıl kavramlarla tanımlamasını içermektedir (Lent, 2004, s.494). Ryan ve Deci (2000)'nin Özerklik (self determination) kuramı üç temel psikolojik ihtiyaca yönelmiştir; özerklik, beceri ve ilişki kurma. Bu kavramlar Ryff (1989)'ın kavramlarıyla ilişkili görünmektedir. Bununla birlikte Ryan ve Deci (2000, s.68) psikolojik ihtiyaçları iyi oluşun ortaya çıkmasında temel faktörler olarak görürken, Ryff (1989, s.1079-1080)'ın yaklaşımında ise ihtiyaçlar psikolojik iyi oluşu tanımlamada kullanılmaktadır.

1.3 Öznel İyi Olma ile İlgili Etmenler

1.3.1 Yaş

Yaş değişkeni ile öznel iyi oluş arasında çok sayıda yapılmış araştırma bulunmaktadır.

İlk olarak Wilson (1967) çalışmasında yaş değişkeninin mutluluk için önemli bir etmen olduğunu ve genç insanların yaşlı insanlardan daha mutlu olduklarını belirtmiştir. Ancak daha sonra Diener (1984) ve Inglehart (1990, Akt. Lucas ve Gohm, 2000, s.391-408) yaşam doyumu açısından, yaş grupları arasında küçük farklılıklar bulunduğunu belirtmişlerdir. Lucas ve Gohm (2000) yaptıkları çalışmada yaşın yaşam doyumu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını, diğer yandan hoş duyguların yaşam boyunca azalma gösterdiğini ve hoş olmayan duyguların ise önce azalan sonra yaşlılıkta artan bir ivme gösterdiğini belirlemişlerdir. Bu konuda bir başka bulgu, olumlu duygunun genç ve orta yaştaki yetişkinlerde istikrar, yaşlı grupta ise azalma gösterdiği şeklindedir (Charles, Reynolds ve Gatz, 2001, akt. Cenkseven, 2004, s.25).

Yaş değişkeni ile yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişkinin söz konu olduğunu belirleyen araştırmalarda vardır. Genel olarak yaştaki artışla birlikte yaşam doyumunun da yükseldiği görülmektedir. Bunun nedeni, yaşları ilerledikçe insanların olgunlaşmaları, hayatlarında belli bir düzen oluşturmaları, istek ve amaçlarına ulaşmalarıdır. İnsanların başarıları arttıkça istek, beklenti ve elde ettikleri arasındaki boşluk daha da daralmaktadır. Bundan dolayı başarı, istek ve beklentilere yaklaştıkça yaşam doyumu da artmaktadır (Hong & Giannakopoulos, 1994, s.547).

1.3.2 Cinsiyet

Öznel iyi olma konusunda yapılan ilk araştırmada, Wilson (1967) cinsiyetin mutluluk için önemli bir kriter olmadığını, her iki cinsiyetten kişinin mutlu olabileceğini belirtmiştir. Ancak son yıllarda cinsiyet farklılıklarına dair yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde hoş olmayan duygular yaşadıkları doğrultusundadır (Broady ve Hall, 1993; Lucas ve Gohm, 2000, s.297). Bu konuda Haring, Stock ve Okun (1984)'un meta-analitik çalışmasında, erkeklerin iyi olmaya daha az eğilimli oldukları görülmüştür (akt. Lucas ve Gohm, 2000, s.293).

Wood, Rhoodes ve Whelan (1989) 93 çalışmanın cinsiyet farklılığı konusunda meta analizini yapmışlardır. Sonuçta kadınların daha yüksek mutluluk ve doyum puanları aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Ancak literatüre bakıldığında depresyonda da kadınların yüksek puan aldığı görülmektedir. Buna dayanılarak kadınların erkeklere göre daha duygusal davrandıkları düşünülmektedir (akt. Lucas ve Gohm, 2000, s.294).

Fujita ve arkadaşlarının (1991, s.427) çalışmaları, kadınların hem negatif hem de pozitif duyguları erkeklerden daha yoğun yaşasalar da, duygusal durumlara erkeklerden daha çok zaman ayırmadıklarını göstermektedir (Biswas ve arkadaşları, 2004, s.19). Çoğu kültürde kadınların erkeklere oranla geleneksel olarak daha az güce ve kaynağa sahip oldukları için daha düşük yaşam doyumuna ve kendine saygıya sahip oldukları düşünülmektedir. Oysa pek çok çalışmada öznel iyi oluşta cinsiyet değişkeni açısından çok az fark bulunmuştur (Diener ve Diener, 1995, s.654). Kadınlar erkeklerden daha negatif duygular belirtmiş olsalar da çalışmalar, mutluluk düzeylerinin erkeklere yakın olduğunu göstermektedir (Fujita, Diener ve Sandvik, 1991, s.427).

Yapılan araştırmalarda, genç yaşta olma ve eğitimin öznel iyi oluşun ön koşulu olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek arasında öznel iyi oluş düzeyleri açısından çok fazla fark bulunmamıştır. Aynı şey farklı yaş gruplarındaki yetişkinler için de söylenebilir. Ayrıca ekonomik kazancın, sağlığın, fiziksel çekiciliğin ve zekanın mutluluk üzerinde çok az etkisi bulunmuştur.

Andrews ve Robinson (1991, s.11)'a göre birkaç çalışma biyo-sosyal faktörlerle öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki bulmuş olmasına rağmen bu değişkenler öznel iyi oluş varyansının küçük bir kısmını açıklamaktadır. Boski (1994) ve Diener (1996)'a göre, öznel iyi oluş üzerindeki araştırmalar, genel olarak, genel mutluluk, doyum vb. ile yaş, cinsiyet, ırk, eğitim, gelir ve medeni durum gibi standart demografik değişkenler hep birlikte ele

alındığında dahi, yaşamdan genel olarak alınan doyum veya genel mutluluğun varyansının nadiren % 10'undan fazlasını açıkladıkları görülmektedir (Akt. Sam, 1998, s.5-6). Özetle demografik değişkenlerle varyansın sadece çok küçük bir yüzdesi açıklanabilmektedir (Diener ve Lucas, 2000, s.44).

1.3.3 Gen

Bir başka etmen olarak gen alındığında ise Lykken (1996) kişinin yaşamdan memnuniyetini belirlemede genlerin rolünü inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında Lykken 1936'dan 1955'e kadar Minnesota'da dünyaya gelen 4000 çift ikiz üzerinden bilgi toplamış, tek ve çift yumurta ikizleri hakkındaki bilgileri karşılaştırdıktan sonra kişilerin hayattan memnuniyetinin %50'sini genlerinden getirdikleri sonucunu bulmuştur. Lykken gelir, din, eğitim ve medeni durum gibi koşullu etmenlerin kişinin toplam iyi oluşunun %8'ini etkilediğini, kalan yüzdenin de yaşam olaylarından etkilendiğini ifade etmektedir (Akt. Wallis, 2005, s.41).

Lykken ve Tellegen (1996, s.156) araştırmalarının sonucunda öznel iyi oluştaki değişikliğin %44-52'sinin genlere atfedilebileceğini ileri sürmektedirler. Lykken genlerin yüksek etkisi sonucu bireylerin iyi oluşlarının tıpkı vücut kilosu gibi sabit bir noktası (Set Point) olduğunu ifade etmektedir.

1.3.4 Fiziksel sağlık

Fiziksel sağlığın yaşam doyumunun çok önemli belirleyicilerinden birisi olduğu düşünülmektedir (Feist ve diğerleri, 1995, s.138). Brown (1998, s.168) duygusal stresin fiziksel hastalıklara yol açtığını gösteren araştırmalardan yola çıkarak duygusal iyi oluşun sağlık üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

Emmons (1998) mutlu bireylerin kendilerine daha iyi baktıklarını; sağlıklarını sürdürmekte daha iyi olduklarını bildirmektedir (Akt. Lemonick 2005). Veenhoven (1998)'de mutlu bireylerin daha uzun yaşadığını, mutluluğun fiziksel sağlığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir (Veenhoven, 2003, akt. Özen, 2005, s.41).

1.3.5 Ekonomi

Gelir ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki nispeten karışıktır. Yapılan araştırmaların geneli göz önüne alındığında öznel iyi oluş ile gelir arasında düşük düzeyde, orta düzeyde ve yüksek düzeyde olumlu ilişkiler gösterdiği bulunmuştur.

Diener (1984, s.555) gelirin öznel iyi olmaya direkt bir yararı olmadığını, ancak olumlu duygu ile biraz da olsa ilgili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde maddi imkânlarda

iyiliğin ve gelirin öznel iyi olmaya katkısının az olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Oishi, Diener, Lucas ve Suh, 1999, s.987). Ayrıca Diener (1984, s.553-554)'a göre zengin ülkelerin mutlu insanlara ev sahipliği yaptığı da söylenemez. Bunun yanında Diener ve Oishi (2000, s. 210-211) ulusların geliri ile öznel iyi olma arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca gelir eşitsizliğinin kaçınılmaz olarak olumsuz duygu oluşturduğunu saptamışlardır. Örneğin fakir kategorisinde yer alan uluslarda gelir durumunun iyiliği yaşamdan alınan doyumu arttırmaktadır. Nitekim Oishi, Diener, Lucas ve Suh (1999, s.984-985) fakir uluslarda yaşam doyumu finansal doyum ile ilişkili iken, zengin uluslarda yaşam doyumunun ev yaşamındaki doyum ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Diener ve Diener (1996, s.181)'a göre sosyo-ekonomik durum, yaş ve cinsiyete göre öznel iyi oluşla nispeten daha güçlü ilişkiler göstermektedir. İyi oluşun belki de en güçlü yordayıcısı gelir ve sosyal statüdür. Boylamsal bulgular herhangi bir ülkedeki ortalama gelir düzeyinin fazlalaşmasının iyi oluş düzeyleri üzerinde şaşırtıcı derecede az etkisinin olduğunu göstermektedir. Buna karşın gelirin öznel iyi oluş göstergeleri ile orta derecede olumlu ilişkiler gösterdiği de çok sayıda bulunmuştur (örn. Myers ve Diener, 1995, s.13).

Varlıklı ülkelerdeki insanlar fakir ülkelerdekilere oranla daha mutlu olduklarını bildirmelerine rağmen, ekonomik durum ile mutluluk arasındaki ilişki, ülkeler arası değil ülke içinde bakıldığında daha zayıf olabilmektedir. Ülke içinde yapılan araştırmalarda gelir düzeyi yükseldikçe bireylerin daha yüksek mutluluk bildirdikleri görülmektedir. Her yıl düzenlenen anketlerde, varlıklı bireyler fakir bireylere oranla ortalamanın üstünde bir mutluluk düzeyi bildirmektedirler ancak yıllarla birlikte yüksek veya düşük gelir düzeyinde olanların mutluluk düzeylerinde bir artış gözlenmemektedir (Diener, 1984, s.553).

ABD ve Avrupa'da yapılan anketler Avrupa kendini yenilemeye başladığından, Amerika'nın da dünyanın rakipsiz bir ekonomi ve askeri gücü haline gelmeye başladığı tarihten bugüne kadar mutlulukta yok denecek kadar az gelişme kaydedildiğinin altını çizmektedir. Son elli yılda İngiltere'de gayri safi milli hasılanın otuz dört milyon dolardan iki trilyona çıkmasına rağmen yaşam memnuniyeti ölçümleri 1970'lerde olduğu gibidir (Easterbrook, 2005, s.56-58).

Easterbrook (2005, s.57) sosyologların referans kaygısı dedikleri olgu yüzünden paranın mutluluk getirmeyeceğini bildirmektedir. Referans kaygısına göre bireyler mal varlıklarını başkalarınınkiyle kıyaslayarak değerlendirmektedir. California'daki evsiz insanlar üzerinde yapılan bir araştırmada Hindistan'da sokakta yaşayan insanların diğer Amerikalı evsizlerden

daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin Amerikalıların kendilerini sürekli daha iyi durumda olanlarla kıyaslamaları sonucu daha yüksek bir referans kaygısı seviyesinde olmaları olduğu düşünülmektedir.

Bu konuda ülkemizde de Yetim (1985) yaptığı bir araştırmada aynı gelir düzeyine sahip inşaat işçileri, asgari ücretli hizmet işçileri ve kapıcılardan en fazla mutsuz olanların kapıcılar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da referans kaygısı dikkat çekmektedir. Kapıcıların mutsuzluğunun sebebinin kendilerini hizmet ettikleri apartman sakinleri ile karşılaştırmaları olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi, ülkeler içerisinde gelir ve yaşam memnuniyeti arasında az bir ilişki bulunmaktadır ve artan gelir artan memnuniyetle ilişkili değildir. Paranın mutluluk getirmediği anlaşılmaktadır ancak fakir olmanın da mutsuzluk getireceği tahmin edilmektedir. Ekonominin mutluluktaki payının yoksunluğun olduğu durumlarda arttığı tahmin edilmektedir. Bireyin kıyaslamalarının, hedeflerinin ve değerlerinin de gelirin öznel iyi oluşu arttırmasında anahtar faktör olabileceği düşünülmektedir.

Veenhoven (1991) ülkeler arası yaptığı çalışmada, sadece çok fakir ülkelerde gelir ve öznel iyi oluş arasında korelasyon olduğunu belirlemiştir (Veenhoven, 1991, akt. Özen, 2005, s.78). Benzer şekilde, Diener ve Diener (1995, s.653) Türkiye'nin de içinde olduğu 31 ülkeyi kapsayan çalışmalarında, sadece fakir ülkelerde ekonomik doyum ile yaşam doyumu arasında bir korelasyon bulmuştur. Fakir ülkelerde bu kültürlerde mutluluk için önemli görülen mal ve hizmetler halen eksiktir ve bu yüzden kişinin sahip olduğu paranın miktarı mutluluğunda etkilidir. Zengin ülkelerde insanların ekonomik doyumu değişmektedir, ancak bunun kişinin yaşam doyumuna etkisi azdır çünkü diğer amaçlar daha önde gelmektedir. Ülkenin varlık durumuna göre değişse de, yapılan anketlerde pek çok insan belirgin bir şekilde olumlu duygu belirtmektedir. Çünkü pek çok insan çoğu zaman depresyonda değildir, bu durum insanları sadece iyi-oluşun olmamasına değil iyi-oluş halinin olumlu yönüne de duyarlı yapar. İyi oluşu detaylı olarak incelediğimizde, yaşam kalitesini arttıran işaretlere ulaşmamız mümkündür. İnsanlar fiziksel ihtiyaçlarını karşıladıkça, giderek artan bir şekilde yaşam kaliteleriyle daha çok ilgilenmektedirler (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.2).

Gelirle bağlantılı olarak iş yaşamı, önemli yaşam alanlarımızdan biridir. Judge ve Watanabe'e (1994, s.101) göre, bireyin iş doyumu ve yaşam doyumu arasında doğrudan bir ilişki vardır. İki yaşam alanından birinde meydana gelen başarı ya da başarısızlık diğer alanı da etkilemektedir. Yapılan işin bireyin kişiliğine ve yeteneğine uygun olması, işin sağladığı

ödeme ve terfi, idareci ve iş arkadaşları ile kurulan sağlıklı ilişkiler o işten sağlanacak doyumu önemli oranda arttırmakta ve dolayısıyla bireyin yaşamından hoşnut olmasını sağlamaktadır.

Campbell, Converse ve Rodgers (1976; Akt. Diener, 1984, s.555) en mutsuz insanların işsiz bireyler olduğunu belirlemişlerdir. İşsizler ekonomik ve yaşantısal yoksunlukları nedeniyle en düşük öznel iyi olmaya sahip olan gruptur (Yetim, 2001, s.154). Ancak Diener (1984, s.555) mutsuzluk ile işsizlik arasında açık bir ilişki olmasına rağmen, bireyin iş doyumuyla orta düzeyde ilişkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Yine gelir düzeyi ile bağlantılı olarak eğitim de incelenmiştir. Eğitim bireylere amaçları doğrultusunda ilerleme sağlamaları, çevresindeki değişikliklere kolayca uyum yapmalarına olanak verdiğinden, mutluluğu artırıcı rol oynamaktadır (Oishi, Diener, Lucas ve Suh, 1999, s.980). Bununla birlikte eğitim, isteklerin ve beklentilerin artmasına neden olabilmektedir. Ayrıca aldıkları eğitim nedeniyle yeni, farklı değerlere yönelebilmekte; ancak bu değerler içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul görmediğinde mutsuz olabilmektedirler. Dolayısıyla farklı etkenler yani eğitim, gelir, statü, kültürel değerler, yaşam tercihleri gibi değişkenlerle beraber anlam kazanmakta ve eğitim bu değişkenler aracılığıyla öznel iyi olma üzerinde etkili olabilmektedir.

Gelir bireylerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak bir kaynak olduğundan dolayı öznel iyi olmanın önemli bir belirleyicisidir. Gelir artışı, bir yandan sağladığı imkânlarla bireylerin mutluluk düzeylerinin artmasına neden olurken, bir yandanda önceki ilişkilerinin bozulmasına, mevcut yaşam şartlarının değişmesine yol açarak bireylerin mutluluk düzeylerini düşürmektedir (Oishi, Diener, Lucas ve Suh, 1999, s.981). Aynı zamanda parayla ilişkili değerlerin yaşamın merkezinde yer alması bireylerin iyi olmalarıyla ve ruh sağlıklarıyla olumsuz bir ilişki göstermektedir (Kasser ve Ryan, 1993, s.410).

Genel olarak dışsal koşulların etkisinin az olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni olarak insanların dışsal koşullara kısmî olarak uyum sağlamaları görülmektedir. Bununla birlikte zengin ve fakir ülkelerdeki yaşamda olduğu gibi ekstrem durum farklılıkları iyi oluşa etki etmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.4).

1.3.6 Din

Dine verilen önem, dinsel kader anlayışı ve dinin gereklerini yerine getirme, bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Dinden etkilenen düşünce biçimleri bireylerin duygularına yön verebilmekte, iyi olma düzeylerini etkileyebilmektedir. Örneğin bazı dinsel

öğretiler bireylerin hoş olmayan duygularını engelleyebilmektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.5).

Dinsel yaşantılar günlük yaşamda karşılaşılan olayların kabul edilmesini sağlayarak, benzer değerlere sahip insanları bir araya getirerek öznel iyi olmayı olumlu etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada, derin dinsel bağlılığı olan, özürlü çocuğa sahip annelerin depresyondan daha az etkilendikleri ve yaşamdan daha fazla haz aldıkları; dinsel kader anlayışına sahip bireylerin ise, boşanma, işsizlik gibi durumların üstesinden daha rahatlıkla geldikleri bulunmuştur (Myers ve Diener, 1995, s.16).

1.3.7 Kültür ve sosyal ilişkiler

Kültür, toplumun üyesi olarak bireyin edindiği bilgi, gelenek, görenek ve benzeri yetenek, beceri, değer ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir kavramdır (Basabe, Paez & Valencia, 2002, akt. Terzi, 2005, s.51).

Compton (2001, akt. Özen, 2005, s.39) iyi oluşun değerlere bağlı olduğunu ve bu değerlerin hem kişilik faktörlerinden hem de kültürlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Diener ve arkadaşları (1999)'na göre ise bir kültürde memnun edici bir yaşamı sağlayan noktalar başka bir kültürde kabul görmeyebilir. Bireyci kültürlerdeki insanlar toplumcu kültürdeki insanlardan daha fazla yaşam memnuniyeti ve olumlu duygulanım bildirmektedirler. Öznel mutluluk ve memnuniyet bireyci ülkelerde toplumcu ülkelerden daha belirgin bir kavram olabilmektedir çünkü toplumcu ülkelerde uyum ve saygı gibi kişiler arası değerler daha belirgin olmaktadır (Diener ve diğerleri, 1999, s.285).

Kim ve arkadaşları (2005) bireyleri mutlu eden şeylerde kültürel farklılıkların olduğu sonucunu bildirmektedirler. Ancak yaptıkları bir araştırmanın sonucunda ortak nokta olarak bireylerin nerede yaşarlarsa yaşasınlar nasıl yaşadıklarına bakmaksızın mutlu olmaya programlandıklarını da eklemektedirler (Kim ve ark. 2005, s.261).

Paylaşılan kültürel değerler, bireylerin psikolojik fonksiyonlarında ve özellikle duygusal yaşantılarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda kültür iyi olma üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Basabe, Paez ve Valencia, 2002; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto & Ahadi, 2002, s.583-584).

Contor ve Sanderson (1999, s.231) bireyin hedeflerine içinde yaşadığı kültürü tarafından değer verildiğinde iyi oluşu etkileyebileceğini savunmakta, Diener ve arkadaşları (1999, s.279) da kültürün bireylerin peşinden koştuğu hedeflere ulaşmak için faydalanacakları kaynakları etkilediğini belirtmektedir.

Bireyci kültürler, bireyin bağımsızlığını güçlendirir ve içsel yaşantılarına odaklanır, duyguların ifade edilmesi desteklenir ve tüm bunlar bireylerin iyi olmalarına katkıda bulunur. Aynı zamanda bireyci kültürler, bireysel amaçları ve yaşam doyumunu, olumlu duygular oluşturan yeni durumlar yaratmayı destekler. Buna karşılık toplulukçu kültürlerde kişisel amaçlar önemli değildir; bireylerin yaşamlarına yön veren toplumun normlarıdır. Bu kültürlerde uyumlu grup işlevleri vurgulanır ve bireysel güdülerin, duyguların ikinci planda kalması inancı pekiştirilir. Toplulukçu kültürlerin bu özelliği, bireylerin iyi olma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (Basabe, Paez & Valencia, 2002; Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto & Ahadi, 2002, s.584).

İnsan sosyal ilişki kurmaya ihtiyaç duyan bir varlıktır. Sosyal psikologlar, bireyin bağlanma isteğinin doyurulması, kendi değerinin takdir edilmesi, dayanışma duygusu, rehberlik alma, sevme ve sevilme ihtiyacının giderilmesi için ilişki kurmaya gereksinim duyduğunu vurgulamaktadırlar (Yılmaz 2004). Ellis (1992)'e göre de birey doğası gereği paylaşmaya ve bir arada olmaya eğilimlidir; konuşmaktan, kendini ifade etmekten, etkilemekten keyif almakta ve mutluluğu başkalarıyla ilişkideyken bulmaktadır (Akt. Özen, 2005, s.37).

Diener ve Seligman (2002) Illinois Üniversitesi'nde yürüttükleri bir çalışmada en yüksek mutluluk düzeyi ve en az depresyon belirtisi gösteren öğrencilerin %10'unda ortak olan özelliklerin arkadaşlara ve aileye olan güçlü bağlar olduğu sonucunu bildirmektedirler. Bu çalışmanın sonucunda Diener (2002) mutluluk ile sosyal beceriler, yakın arkadaşlık bağları ve sosyal desteğin ilişkisini araştırmanın önemli olduğunu bildirmektedir (Diener ve Seligman, 2002, s.81).

Watson (2002) bir kişinin çevresiyle ilişkili olmasının ve dış dünyaya odaklanmasını teşvik eden fiziksel, sosyal ve zihinsel aktivitelerde bulunmasının onun ruh sağlığını olumlu etkilediğini bildirmektedir (Akt. Lent, 2004, s.492). Ayrıca Ryan ve Deci (2001, s.141) de sosyal ilişkilerin iyi oluşu sürdürmede ve geliştirmedeki rolünü vurgulamaktadırlar.

Diener ve Fujita (1995, s.936) aile desteği, yakın arkadaşlar gibi belirli sosyal kaynakların ve kendine güven, sosyal beceriler gibi sosyal ilişki kurmada kullandığı kişisel kaynakların üzerinde durmaktadırlar. Bireyin kişisel hedeflerinin sosyal kaynaklarıyla ve kişisel kaynaklarıyla uygun olması durumunda yaşam doyumunun önemli bir etkeni olabileceğini öne sürmektedirler.

Harlow ve Cantor (1996, akt. Cenksever, 2004, s.12) arkadaşlık ve sosyal etkinliğin öznel iyi olma ile anlamlı ilişki gösterdiğini belirlemiştir. Özellikle arkadaşlarla kurulan sosyal ilişki mutluluğa etki ederken, diğer sosyal ilişki türleri örneğin akrabalarla kurulan ilişkilerin mutlulukla ilişkisi bulunamamıştır (Mancini ve Orthner, 1980, akt. Cenkseven, 2004, s.12). Bu sonuca rağmen Cheng ve Furnham (2003, s.930)'ın yaptıkları araştırma sonucunda ebeveynlerle ilişkinin mutluluğu doğrudan etkileyen güçlü bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Öznel iyi olmanın önemli belirleyicilerden biri de aşktır (Emmons, Larsen, Levine ve Diener, 1983, Akt. Diener, 1984, s.557). Araştırma sonuçları mutluluk ve anlamın ayrı, ama birbiriyle ilişkili boyutları yansıttığını göstermektedir (McGregor ve Little, 1998) ve belli türdeki aktivitelere katılmak iyi oluşun bu iki yönünü de geliştirmektedir (Nakamura ve Csikzentmihalyi, 2002, akt. Kuzucu, 2006, s.29-30).

Cantor ve Sanderson (1999, akt. Kuzucu, 2006, s.30)'a göre, kişisel olarak değer verdikleri aktivitelere katılmak, insanların iyi oluşlarını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu davranışsal katılım kişinin kendi koyduğu ve kültür tarafından değer verilen amaçlarda ilerlemesini, karşılıklı sosyal kazanımların olduğu diğer insanlarla iletişimi ve psikolojik iyi oluş açısından yararlar sağlar. Günlük iyi oluşun kişinin temel değerleriyle tutarlı aktivitelere katılması ve bu aktivitelerde başarılı olması ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Oshi, Diener, Suh ve Lucas, 1999, s.982). Örneğin iyi oluş programına katılanlar tarafından, programdaki en yararlanılan bölüm olarak sosyal aktiviteler belirtilmektedir (Fordyce, 1983, akt. Kuzucu, 2006, s.30).

1.3.8 Evlilik

Öznel iyi oluşla ilişkisi incelenen değişkenlerden bir diğeri de evlilik ve aile doyumudur. Evlilik ve aileden alınan doyum, yaşam doyumunun çok önemli belirleyicilerinden birisi olarak görülmektedir. Diener (1984, s.556)'a göre, evliliğin öznel iyi oluşa etkisi olumludur fakat bu etki her zaman güçlü değildir. Evlilik ve aile doyumu öznel iyi oluşun en önemli yordayıcılarındandır ve bu konuda çok fazla sayıda araştırma bulunmaktadır. Myers ve Diener (1995, s.15) evli bireylerin %39'unun, hiç evlenmemiş bireylerin %24'ünün çok mutlu oldukları sonucunu bildirmişlerdir.

Ülkemizde de DİE (2003)'nin yaptığı yaşam memnuniyeti araştırması sonucuna göre evli kadınların %90,8'i, evli erkeklerin %94,3'ü mutlu olduklarını bildirmişlerdir.

İyi bir birliktelik, duyguların ifade edilmesi ve rollerin paylaşılması gibi özellikler doyurucu bir evliliğin temel özellikleridir. Bu bağlamda evliliğin niteliği yaşam doyumuna ve öznel iyi olma düzeyine olumlu katkılar sağlamaktadır (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999, s. 290-291). Bireylerin ana-babası çatışmalı bir evlilik yaşadığında ya da ayrıldığında da bireyin yaşam doyum düzeyi düşmektedir. Bu durum hem bireyci hem de toplulukçu kültürlerde benzerlik göstermektedir (Diener, Suh ve Oishi, 1997, s.5).

Evliliğin niteliği yaşam doyumuna ve öznel iyi olma düzeyine olumlu katkılar sağlamaktadır. Mutlu bir evliliğin en büyük yararı, duygusal ve ekonomik destek sağlayarak yaşamın zorluklarına karşı tampon görevi oluşturmasıdır (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999, s.289).

Argyle (1999) evliliğin öznel iyi oluşa etkisinin genel olarak sağladığı toplumsal destek fonksiyonundan kaynaklandığını savunmaktadır (Akt. Lent, 2004, s.490). Ryan ve Deci (2001, s.155) de tek başına medeni durumdan çok ilişki kalitesinin yaşam memnuniyetini tahmin etmede önemli olduğunu bildirmektedirler.

Aile ve evlilik doyumu öznel iyi olmanın güçlü yordayıcıları iken, çocuklar genellikle evlilik doyumu üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Birçok çift çocuk sahibi olmayı bir zorunluluğu yerine getirme olarak görmektedir. Nitekim gönüllü bir şekilde çocuk sahibi olmayan çiftlerin çocuklu çiftlerden daha mutsuz olmadıkları görülmektedir (Veevers, 1980, akt. Cenkseven, 2004, s.5).

Ayrıca dul olmanın iyi olma üzerinde kısa süreli, boşanmış olmanın ise uzun süreli ve kalıcı olumsuz etkisi belirlenmiştir. Ancak ayrılıktan kısa bir süre sonra yeni bir ilişkiye giren bireyler boşanmış olmanın etkilerini giderebilmektedirler (Mastekaasa, 1994, s.665, Evans ve Kelley, 2005, s.2).

Öte yandan ebeveynlerin olumlu evlilik ilişkisi, çocuklarının evliliğinde ve mutluluğunda etkili olmaktadır. Ebeveynlerin çok çatışmalı bir evlilik ilişkisi yaşamaları veya boşanmış olmaları çocukların yaşam doyumlarını düşürmektedir. Çatışmalı bir aile, huzursuz bir ortam, duygusal örselenmeyi, güvensizliği, içe kapanmayı doğurabilmekte ve tüm bu özellikler bireylerin yetişkin yaşamlarından doyum almamalarına neden olmaktadır (Mastekaasa, 1993, s.249, Evans ve Kelley, 2005, s.2-3).

1.3.9 Kişilik

Öznel iyi oluş ile ilişkisi sıklıkla incelenen ve öznel iyi oluşu güçlü bir şekilde yordadığı düşünülen bir diğer etmen kişiliktir. Çünkü bireyin yaşamındaki olayları olumlu ve olumsuz

ya da nötr olarak algılamasını sağlayan nedir? sorusuna öznel iyi oluş alanında verilen cevaplardan birisi de kişiliktir.

DeNeve ve Cooper (1998, s.217-218)'a göre, demografik faktörlerle iyi oluş arasındaki ilişkinin çoğu araştırmada zayıf bulunmasından dolayı, araştırmacıların büyük çoğunluğu giderek iyi oluşun yordayıcıları olarak kişilik değişkenlerini incelemeye başlamışlardır. Öznel iyi oluş literatüründe birçok araştırmacı kişiliğin, öznel iyi oluşun başlıca belirleyicisi değilse bile, en güçlü etkileyici faktörlerinden biri olduğunu savunmaktadır. Öznel iyi oluş üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında belli bir zamanda yaşamından doyum sağladığını belirten bireylerin, haftalar, aylar hatta yıllar sonra bile yaşamlarını doyumlu olarak nitelendirmeye daha yatkın oldukları görülmektedir. Buradan yola çıkılarak, öznel iyi oluş ile kişilik arasında bir ilişki olduğuna yönelik işaretler bulunabilir.

Kelly (1963)'nin kişilik kuramına göre kişiler olayları farklı şekilde kategorize ederler ve nesneleri kategori edişlerine göre birbirlerinden ayrılırlar (Akt. Robinson ve Tamir, 2003, s. 518).

Pek çok çalışma kişiliğin iyi olma üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Diener, Oishi, Lucas, 2003, s.404). Bu çalışmalara, David ve ark. (1997, akt. Cihangir-Çankaya, 2005, s.64) yaptıkları çalışmada kişilik özelliklerinin ve günlük yaşam olaylarının, günlük ruh hali üzerinde bağımsız etkileri olduğunu gösterdikleri araştırma örnek verilebilir. Diener ve arkadaşları (1999, s.279) kişiliğin öznel iyi oluşun en güçlü ve en önemli tutarlı tahmincisi olduğunu belirtmektedirler.

Myers ve Diener (1995, s.17)'a göre de mutluluğun bir göstergesi olan öznel iyi oluş, yaş, cinsiyet ve gelir gibi dışsal kaynaklarla daha zayıf ilişkiliyken, kendine güven, iyimserlik, içten denetim ve dışadönüklük gibi içsel kaynaklarla daha çok ilişkilidir.

DeNeve ve Cooper (1998, s.222)'ın yaptıkları araştırmada kişiliğin yaşam doyumu ile mutluluğu güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Kişilik özellikleri beş faktör modeline göre gruplandırıldığında; dışadönüklük, nevrotizm, uyumluluk, temkinlilik ve açıklığın öznel iyi olmayla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre, dışadönüklük ve nevrotizmin iyi oluşla ilişkisi güçlüyken, uyumluluk ve temkinlilik kişilik özelliklerinin iyi oluşa etkisi kültüre göre farklılık göstermektedir. Yani uyumlu olmanın, duyguları hemen açığa vurmamanın, çatışmadan kaçınmanın, başkalarına bakarak yaşamanın onaylandığı toplumlarda uyumluluk ve temkinlilik kişilik özellikleri iyi oluşu önemli ölçüde etkilemektedir. Açıklık kişilik özelliği ise, duyguların yaşanılmasına izin verilmesi,

duyguların ortaya konulmasında çekinilmemesi olarak ele alındığında; bireyin duygusal yaşantılara açık olması olumlu duygu durumuna ve dolayısıyla mutluluğa yol açmaktadır.

Öznel iyi oluşla ilişkisi açısından kuramsal ve deneysel olarak en çok üzerinde durulan özellikler dışa dönüklük ve nevrotizmdir. Vitterso (2001, s.903)'a göre kişilik özellikleri arasında dışa dönüklük en fazla kuramsal ve deneysel dikkati çeken özelliktir. Bir kuşak önce Wilson mutlu kişinin dışa dönük olduğunu iddia etmiştir. Wilson'un diğer çalışmaları etkileyen incelemesinden bu yana, literatürdeki birçok çalışma dışa dönüklük ile iyi oluş arasında önemli ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Dışa dönüklüğün olumlu duygulanımla, nevrotizmin ise olumsuz duygulanım ve mutsuzlukla ilişkisi olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır.

Cheng ve Fumham (2003, s.921) mutluluk envanterinin 234 kişiye uygulaması sonucunda kişilik özelliği olarak dışadönük olmanın olumlu duygulanım, depresyon ve mutlulukla anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucunu bildirmektedirler. Kişilikle iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mutluluğun kararlılık gösteren dışadönüklük olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedirler (Francis, 1999, s.167-168).

Schimmack, Diener ve Oishi (2002, s.714) dışadönüklük ve nevrotizm ile öznel iyi oluşun duygulanım bileşenleri arasındaki ilişkiye nedensel bir model ileri sürmektedirler. Bu modele göre, kişilik öznel iyi oluşun duygulanım bileşeniyle bilişsel bileşene oranla daha güçlü bir ilişki içindedir. Dışadönüklük ve nevrotizm bireylerin yaşamlarındaki hoşnut oldukları ve olmadıkları duyguların toplamından etkilenmektedir.

Benzer bir biçimde, Robinson ve ark. (2004, s.517) yaptıkları bir çalışmada, nevrotizm ve dışadönüklük olarak belirlenen kişilik özelliklerinin yaşam olaylarını değerlendirmeyle ilişkisini incelenmiştir. Yaşamdaki olaylar karşısında yapılan olumsuz değerlendirmelerle nevrotizm ve dışadönüklük arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Mutlu insanların dört temel kişilik özelliği sergilediği ifade edilmektedir. Bunlar saygı, kişisel kontrol duygusu, iyimserlik ve dışadönüklüktür. Özellikle bireyselliğin baskın olduğu batı kültürlerinde, bireylerin çoğunun kendisinden memnun olduğu ve kendisini ortalama bir bireyden daha zeki, sağlıklı ve ahlaklı bulduğu görülmüştür (Myers ve Diener, 1995, s.14).

Öznel iyi oluş ile ilişkisi sıklıkla incelenen ve öznel iyi oluşu güçlü bir şekilde yordadığı düşünülen diğer kişilik özellikleri ise denetim odağıdır.

Öznel iyi oluş ile ilişkisi sıklıkla incelenen ve öznel iyi oluşu güçlü bir şekilde yordadığı düşünülen diğer kişilik özellikleri ise denetim odağıdır. Denetim odağı Rotter'e göre;

davranışla sonuç arasındaki ilişkiyle ilgili genelleştirilmiş bir beklenti değişkeni olarak tanımlanır (Aşkın, 1981, s.17-18). Denetim odağı aynı zamanda insan doğası ile de belli düzeyde ilişkili bulunmuştur (Gülaçtı, 1999, s.115).

Abbey ve Andrews (1992, s.408) olayların ya da davranışların sonuçlarını dışsal nedenler yerine kişinin kendisine yükleme eğiliminde olması anlamına gelen içsel denetim odağının öznel iyi oluş ile devamlı bir ilişki halinde olduğunu gösteren birçok araştırma bulunduğunu belirtmektedirler. Araştırmalar, içsel denetim odağının, olumlu duygu-durum, yüksek yaşam doyumu ve gelişmiş performans ile, içsel denetim odağı düşüklüğünün ise olumsuz duygu-durum ve zayıf performans ile ilgili olduğunu göstermektedir.

Kişilik etmeni, denetim algısı, yeterlilik inancı, başa çıkma stratejileri gibi bilişsel etmenlerle bütünleşmektedir. Bireyin sahip olduğu potansiyel doğrultusunda kendine olan güveni, içten denetimli olması ve geleceğe iyimser bakması iyi olma ile tutarlı bir ilişki içindedir. Öznel iyi olması yüksek olan bireyler, kendi yaşamlarını denetleyebildiklerine inanmaktadır (Myers ve Diener, 1995, s.14).

Öznel iyi oluşu etkileyen bir diğer kişilik özelliği öz saygıdır. Lucas ve arkadaşları (1996, s.617) öz saygının öznel iyi oluşla güçlü bir ilişkisi olduğuna dair bulgunun batı toplumlarındaki örneklemlerde sıklıkla yinelendiğini belirtmektedirler. Yapılan kültürler arası bir araştırmada yaşam doyumu ve öz saygı arasındaki ilişkinin toplumcu kültürlerde daha düşük olduğu görülmüştür (Diener ve Diğ. 1999, s.281). Bireyci toplumlarda ise öz saygı yaşam doyumunu etkileyen önemli değişkenlerden biridir.

Genel olarak daha yüksek özsaygısı olan bireyler yaşamlarından daha çok doyum almaktadırlar. Öz saygısı yüksek olan bireyler daha mutludurlar ve düşük öz saygısı olan bireylere göre daha iyi uyum sağlayabilirler. Bu kişiler daha çok olumlu duygulanıma, daha az olumsuz duygulanıma ve daha az kaygıya eğilimlidirler. Düşük öz saygısı olanlar, intihar düşüncelerine sahip olabilmekte ya da girişimlerde bulunabilmektedir (Monstead ve Heustone, 1995, akt. Özen, 2005, s.35).

İyimserlik de öznel iyi oluşla bağlantılı görülen kişilik özelliklerinden biridir. Çeşitli araştırma sonuçları iyimserliğin öznel iyi oluşla olumlu bir ilişki içinde olduğuna işaret etmektedir. Scheier ve Carver (1985) durumsal bir iyimserlik kuramı geliştirmişlerdir (Akt. Ho Cha, 2003, s.458). Bu kuramda bir kişinin gelecek hakkındaki tipik düşünceleri bu kişinin yaşamını ve bu suretle kişinin öznel iyi oluşunu etkilemektedir. Bu kurama göre iyimserlik bir kişinin hayatında olumlu sonuçlar bekleme yönünde genelleştirmiş olduğu bir eğilimdir. Eğer

kişi olumlu sonuçlar beklerse belirlemiş olduğu amaçlar için çalışmaktadır. Oysa kişi başarısızlık beklerse amaçlarına ulaşmak için çaba sarf etmemektedir. Ho-Cha (2003, s.458)'da iyimserliği bir kişinin hayatında olumlu sonuçlar beklemesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca iyimserlerin belirlemiş oldukları amaçlar için çaba gösterdiği ve bu çabalarının karşılığında olumlu sonuçlar beklemelerinin önemini ifade etmiştir.

Synder ve Lopez (2002)'de iyimserlerin birçok şeyin istedikleri gibi gerçekleşeceğine dair pozitif beklentileri olduğunu ifade etmektedirler. Ancak onların üzerinde durdukları bir nokta daha vardır o da iyimserliğin de mutluluğun da temelinin umut olduğu gerçeğidir. Umudu olan bireyin de olumlu beklentileri olduğu, ancak amaçlarına ulaşmak için rotaları, bu rotaları kullanmak için motivasyonu ve bunları yapabilecek kapasitesinin olduğuna dair algısının da olması gerektiğini vurgulamaktadırlar (akt. Miller, 2004, s.205).

Öznel iyi oluşla ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kişilik özelliği de dayanıklılıktır. Cowen (1994) dayanıklılığı (resilience) bireyin olumsuz şartlar altında olumsuz sonuçları engellemesi ve olumlu gelişimsel sonuçlar elde etmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Özen, 2005, s.36).

Dayanıklılık hoş olmayan durumlara maruz kalan bireylerin psikolojik ve fizyolojik fonksiyon seviyelerini sabit tutabilme yetenekleriyle açıklanmaktadır ve dayanıklılığın iyileşmeden farklı olduğu vurgulanmaktadır. Wrigt ve Lopez (2002) dayanıklılığı zorluklara rağmen yeterli hatta üstün işlev gösterme olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Lent, 2004, s.497). Tugade ve Fredrickson (2004, s.320-321) dayanıklı bireylerin duygularını düzenlemede olumlu duygulanım deneyimlerinin de etkili olduğunu bildirmektedirler.

Bazı kuramlar yeterlik ve kontrol inancının kişisel iyi oluştaki önemini vurgulamaktadır. Örneğin Ryan ve Deci (2000) ve Ryff (1989)'ın kuramsal bakış açısı, yeterlik veya çevresel kontrol inancını merkezi bir değişken olarak almaktadır. Bandura (1977) öz yeterlilik (self efficacy) inancının duygusal durumu düzenlemede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Yeterlik veya öz yeterlilik algısını ölçen araştırmalar, önem verilen amaçlarla ilgili öz yeterlilik hissetmenin ve kendine güvenmenin, artan iyi oluşla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç;

Öznel ve psikolojik iyi oluşu etkileyen etmenler genel olarak ele alındığında demografik değişkenlerin iyi oluş varyansının çok az bir kısmını açıkladığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar diğer olası değişkenleri (kişilik, evlilik, ekonomi, din,

kültür, sosyal ilişkiler) araştırmaya yönelmişlerdir. Ancak tek bir değişkenin hiçbir zaman varyansın çoğunu açıklamayacağı görülmüştür. Yani iyi oluşa çok sayıda değişken etkide bulunmaktadır. Yaş ve cinsiyetten kişilik ve kültüre kadar birçok değişken iyi oluşu etkilemektedir. Bunlardan herhangi birinin öncelikli etkisinin olduğunu söylemek çok da gerçekçi değildir.

Sonuç olarak iyi oluş üzerinde yapılan bütün çalışmalar bazı eksikliklere sahiptir. Yapılan araştırmalardan pek azı deneysel, yarı deneysel ve boylamsal araştırmalardır. Bu nedenledir ki pek çok araştırma nedenselliğin yönünü belirlemekte yetersiz kalmaktadırlar. Örneğin sosyal ilişkiye giren kişinin kişiliği iyi oluşa sahip olduğu için mi iyi oluş düzeyi artmaktadır yoksa sosyal ilişki mi bu artışı sağlamaktadır. Yani neden sonuç bağı çokta net bir şekilde kurulamamaktadır. Bunun nedeni yapılan çalışmaların azlığı ve çoğu araştırmaya temel olacak kuramsal temelin olmaması olarak ifade edilebilir.

1.4 Öznel İyi Olma ile İlgili Kuramsal Görüşler

1.4.1 Amaç (Erek-Telic) kuramı

Wilson (1960) tarafından ortaya konan bu kurama göre "ihtiyaçların karşılanması mutluluğa ve doyuma neden olur, bunun karşıtı durumlar ise mutsuzluğu yaratır" (Wilson, 1960, s.71).

Amaç kuramına göre amaçlar öğrenilmiş ihtiyaçlardır. İnsanın doğuştan getirmiş olduğu evrensel ihtiyaçlar ile öğrenme sonucu ihtiyaç olarak algılanan amaçlar arasında ayırım yapılması gerekmektedir. Diener'e göre "bu kuramlardaki amaçlar, kişilerin farkında olduğu bilinçli isteklerdir. Kişi bilinçli olarak belli amaçları aramakta ve bunlara ulaştığında mutlu olabilmektedir" (Diener, 1984, s.532). Çoğu birey önem verdikleri amaçlarına ulaştıklarında mutlu olabilmektedirler.

Diener'in amaç kuramına göre, bireylerin davranışları, yaşamlarında belli olarak ne yapmaya çalıştıkları ve bunları nasıl başardıkları araştırılarak en iyi biçimde öğrenilebilir. Kişilerin amaçları, amaçlarının yapıları, hangi amaçlarına ulaşabildikleri ve amaçlarına ulaşma oranları kişilerin duygularını ve yaşam doyumunu tam olarak etkilemektedir. Genel kuramsal modele göre, bireyler amaçlarına ulaşmaya çalışırken olumlu tepkiler vermeye çalışmaktadırlar. Böylece amaçlar etkilenim sistemi için önemli bir referans standardı oluşturmaktadır (Diener ve diğerleri, 1999, s.284).

Bireylerin mutluluklarındaki farklılıklar, onların farklı amaç ve isteklere sahip olmalarından ileri gelmektedir. Dolayısıyla bireyler, amaçlarına yönelik olarak doğru bir

şekilde harekete geçerlerse mutlu olacaklardır (Diener ve Diener, 2000, s.27). Amaca yönelik davranışlar ise örgütlü ve örüntülü bir yapıdadır. Her amacın kendisiyle bütünleşen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri bulunmaktadır. Bilişsel öğe, amacın zihinsel temsiliyle, çeşitli alt amaçların sıralanmasıyla, amaca ulaşan yolların belirlenmesi ile bağlantılıdır. Amacın duygusal öğesi, istek, haz alma, hoşlanma gibi amacın biçimlenmesine katkıda bulunan ve amacın sonucu ile bütünleşen olumlu yaşantıları içerir. Amacın davranışsal öğesi ise amacın gerçekleşmesini hedefleyen planla bütünleşen eylemleri kapsar (Yetim, 2001, s.221).

Amaç kuramını açıklamada birçok farklı kaynak ve bakış açısı bulunmaktadır.

Maslow'un ortaya koyduğu ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ihtiyaçlarını gideren birey kendini gerçekleştirecek ve en üst aşamaya geçecektir ancak bu kuramın mutluluğu tam olarak açıklaması için araştırma eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir. Adler de kuramında (akt. Geçtan, 1988, s.113) hedefler üzerinde durmakta ve insanın yaşamının bir amaçla belirlendiğini bu kişinin düşünebilmesi, hissedebilmesi, bir istekte bulunabilmesi hatta düş görebilmesi için bütün bunların bir amaçla sınırlandırılması ve belli bir yöne yöneltilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ellis (1977) ise kuramında tüm insanların temelde iki amacı olduğunu; birincisinin hayatta kalmak, ikincisinin ise acıdan uzak kalarak kendini mutlu hissedebilmek olduğunu bildirmektedir. Glasser (1999) bireyin mutsuzluğu, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlence gibi beş ana ihtiyaçtan birinin ya da daha fazlasının doyurulup doyurulmaması üzerinde durmaktadır. Murray'a göre ise ihtiyaçlar bireylere göre farklılaşmaktadır. Bu durum özellikle başarı ve onay ihtiyaçları için çok fazla geçerli bir durumdur (Diener, 1984, s.564). Diener ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar da göstermiştir ki bireylerin bazı ihtiyaçlarını gidermeleri onların daha mutlu olmalarına yol açmaktadır (Diener, Larsen ve Emmons, 1983, s.1241).

Amaç kuramlarını açıklayan yaşam projeleri ve yaşam planı yaklaşımları da bulunmaktadır. Plays ve Little'nin savunduğu yaşam projeleri yaklaşımına göre bireylerin kendilerine özgü plan ve projelerinin bulunduğu ve ayrıca bunların bütün proje sistemi içinde olduğu varsayımıdır. Plays ve Little bireylerin kişisel projelerini incelemişler ve doyumsuz bireylerin uzun dönemde ödüllendirilebilecek amaçları olduğunu, kısa süreli pekiştirme ya da eğlenceden hoşlanmadıklarını, projelerin uzun süreli ve yorucu olduğunu belirlemişlerdir. Yüksek doyuma sahip olan bireylerin projelerinin daha eğlenceli, az miktarda zor ve o zaman için daha önemli olduklarını belirlemişlerdir (Plays ve Little, 1983; akt Diener, 1984, s.563).

Yaşam planı yaklaşımına göre, mutluluk iki ana faktöre bağlıdır: bunlardan ilki bireyin amaçlarının uyumlu entegrasyonu, ikincisi ise amaçların gerçekleştirilmesidir (Diener, 1984, s.563).

Amaç kuramına göre birtakım amaçlara ulaşmaya karar vermek bireye günlük yaşamında planlılık ve anlam duygusu kazandırmaktadır. Ayrıca, amaçlara ulaşmak bireye günlük yaşamda çeşitli problemlerle baş edebilmede yardımcı olabilmekte ve sıkıntılı zamanlarında dahi iyi oluşun devam etmesini sağlayabilmektedir. Bu kurama göre kişinin seçtiği amaçların tipleri bulunmakta ve bu tip amaçların öznel iyi oluşa etkisinde de farklılıklar yaratmaktadır. Bireyler makul bir düzeyde ve günlük yaşamlarını kolaylaştıracak şekilde kendi bireysel amaçlarını takip ettiklerinde iyi oluşlarında artış olabilmektedir. Böylece kaynaklar direkt olarak öznel iyi oluşu, dolaylı olarak da bireylerin önemli amaçlarını sürdürme ve erişmeye izin vermesi açısından kolaylık sağlayabilmektedir (Diener ve diğ., 1999, s.284).

Amaç kuramı durumsal faktörlerin öznel iyi oluşu neden etkilediği konusunda bilgi vermektedir. Olaylar, koşullar ve demografik değişkenler amaçlara ulaşma sürecini kolaylaştırdıklarında öznel iyi oluşu birincil derecede etkilemektedir. İnsanlar farklı amaç ve güdülere sahip olduklarından öznel iyi oluşu farklı bireyler için farklı kaynaklarla yordayabilmektedir. Diener ve Fujita (1995) bu görüşü, bireylerin amaçlarını, imkanlarını ve öznel iyi oluşlarını ölçerek test etmişlerdir. Bu çalışmaya göre kaynaklar, bireylerin amaçları ile ilgili olduklarında, ilgili olmadıkları duruma oranla öznel iyi oluşlarını daha güçlü bir şekilde yordamaktadır. Diener ve Fujita'nın elde ettiği verilere göre gelir düzeyi ve fiziksel çekicilik gibi kaynaklar, bireyin amaçları ile ilişkili olduğunda öznel iyi oluşlarını daha fazla etkilemektedir (Diener ve ark., 1999, s.284).

Bu kurama göre mutlu olmak için yalnızca amaçlara sahip olmak yeterli gelmemektedir; o amaç için kuvvetli bir inanç ve amaca uygun yeterli kaynaklara da sahip olmak kişinin mutluluğunda önemli bir rol oynamaktadır. Birey sahip olduğu amacın gerçekleşmesini ne kadar çok isterse, o kadar çok o amaç doğrultusunda çalışacak ve sonuçta amacın gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesine bağlı olarak da iyi oluşu olumlu veya olumsuz etkilenecektir (Brunstein, 1993, s.1068).

Son olarak Diener amaç kuramında öznel iyi oluşu etkileyen birkaç faktör olduğuna dikkat çekmekte ve bununla ilgili olarak 3 faktör sıralamaktadır. Birincisi kişiler kısa dönemli mutluluk getiren amaçları isteyebilirler. İkincisi, bireylerin amaç ve istekleri çelişkili olabilir

ve bundan dolayı bu amaç ve isteklerin tümünü yerine getirmek tatmin etmek mümkün olmayabilir. İhtiyaç ve istekler her zaman bilinçli olmayabilir eğer bunlar çelişkili ise istekleri ve ihtiyaçları tanımlamak ve yerine getirmek kolay olmayabilir. Üçüncüsü, kişiler amaç ve isteklere sahip olmadıkları için mutluluktan mahrum kalmış olabilirler ve son olarak kişiler, sınırlı koşullar nedeniyle amaçlarına ulaşmayı başaramayabilirler (Diener, 1984, s.563).

Görüldüğü üzere mutluluğu amaç kuramı açısından açıklamaya çalışan birçok kuram ve kuramcı bulunmaktadır. Ama ortak nokta olarak ihtiyaç ve hedef kavramları, bu kavramların bireyi amaca yönlendirmede olduğu kadar hedeflerin bireyler tarafından belirlenmesi ve değerleriyle uygun olması gerçeği göz önünde tutulmalıdır.

1.4.2 Etkinlik (Activity) kuramı

Etkinlik kuramı, amaçların değil amaçlara ulaşma yolunda yapılan eylemlerin daha doyum verici olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre, bireyin yeteneklerine uygun amaçlar belirlemesi ve bu amaçlara ulaşmak için yaptığı etkinliklerde ilerlemesi kişiye doyum sağlamaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004, s.26).

Etkinlik kuramının ilk ve en önemli savunucusu Aristo'dur. Aristo'ya göre insanın belirli etkinlikleri vardır ve mutluluk, bunlar en iyi şekilde yerine getirildiğinde ortaya çıkmaktadır. Kısaca Aristo mutluluğun çeşitli etkinliklerle, özellikle iyi yapılmış etkinliklerle ortaya çıktığını belirtmektedir.

Diener amaç kuramının mutluluğun odak noktasının son durum olduğunu, etkinlik kuramında ise odak noktasının etkinliklerin ortaya konduğu süreç olduğunu ifade etmektedir (Diener, 1984, s.564). Örneğin, tırmanış yapan bir insan için dağın zirvesine varma etkinlikleri, zirveye ulaşmaktan daha büyük mutluluk verebilir.

Etkinlik kuramı ile ilgili olarak bilinen diğer bir oluşum ise akış (flow) kuramıdır. Akış kuramının en önemli temsilcilerinden birisi Csikszentmihalyi'dir. Csikszentmihalyi (1982) etkinlik ile öznel iyi oluşun ilişkisini gösteren bir formül oluşturmuştur. Bu formüle göre etkinlikler bireyin beceri düzeyiyle doğru orantılı olduğunda etkinliğin tamamlanma sürecinde hazların arka arkaya akışı olmaktadır. Etkinlik çok kolay olduğu zaman birey sıkılmakta, zor olduğu zaman da kaygıya sebep olmaktadır. Bireyin sahip olduğu beceriyle işin zorluğu eşit olduğu zaman haz söz konusu olmaktadır (Akt. Diener, 1984, s.564). Kısaca, birey ilginç ve ilgi duyduğu bir etkinlikle uğraştığında daha mutlu olmaktadır.

Birçok araştırma hedeflerin öznel iyi oluşla ilişkisini, amaçların birçok yönü ya da amacın önemi, amaca ulaşma, amaçtaki gelişmeler gibi amaçların özelliğini incelemiştir. Bir

kişinin kişisel amaçlarına varmak için ilerleme kaydettiğini algılamasının, iyi oluşun güvenilir bir yordayıcısı olduğu ve bu algılanan amaç ilerlemesinin amaca varma sonucundan daha memnun edici olabildiği bildirilmektedir (Ryan ve Deci, 2001, s.156).

Hazsal ve psikolojik işlevsel amaçlar aktivite kuramında bir araya gelmektedir. Örneğin danışanlar kendi belirledikleri hedeflerde ilerleme kaydettiklerinde ya da değer verdikleri yaşam aktiviteleriyle meşgul olduklarında mutlu olabilmektedirler. Canter ve Sanderson (1999) da hedeflere sahip olmanın ve bunlara doğru ilerlemenin hem hazsal hem psikolojik işlevsel fonksiyonu olduğunu vurgulamaktadırlar (Akt. Lent, 2004, s.493).

Diener ve arkadaşları (1999, s.284) bireyin sahip olduğu amaçların, amaçlara varmadaki başarısının ve amaca giden yoldaki ilerleme oranının duygularını ve yaşam memnuniyetini potansiyel olarak etkileyebildiğini bildirmektedirler. Bireyler, amaçlarına doğru ilerlerken olumlu tepki, amaçlarına ulaşamadıkları zaman olumsuz tepki vermektedirler. Görüleceği gibi, amaçların öznel iyi oluşun duygulanım boyutu için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Diener ve arkadaşları ayrıca çevresel kaynakların amaçlarla ilişkisini değerlendirmektedirler; örneğin paranın iyi oluşu direk olarak desteklemediğini ancak bireylerin değer verdikleri amaçların peşinden koşmalarına izin verdikleri ölçüde iyi oluş için önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Önemli yaşam amaçlarına sahip olma ve bunlar üzerinde ilerleme kaydetme iyi oluşu etkilemektedir (Diener ve ark., 1999, s.284; Ryan ve Deci, 2001, s.156). Amaçlara ulaşmada engellenmenin memnuniyeti azaltacağı ve olumsuz duygulanım yaratacağı da düşünülmektedir (Pomerantz, Saxon ve Oishi, 2000, s.617).

Bireylerin belirledikleri amaçlar, amaçlara yönelik etkinliğe katılımları ve amaçlarında kaydettikleri ilerleme, büyük ölçüde yetkinlik, sonuç beklentileri ve hedefle ilgili çevresel destek ve kaynaklar tarafından belirlenmektedir. Çevresel faktörler amaç seçimini ve ilerlemeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Lent, 2004, s.499).

Amaç ve etkinlik kuramları arasında fark olup olmadığı noktasında da ilgili araştırmacılar farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Diener (1984) ve Omodei ve Wearing (1990)'e göre, amaç kuramları ile etkinlik kuramları arasındaki temel fark, kuramların öznel iyi oluş kaynaklarına olan bakış açısına göre değişmektedir. Amaç kuramında istenilen son duruma ulaşılması iyi oluşun kaynağıdır. Amacın konumu, son durumun birkaç ortak evrensel gereksinime (Maslow 1970; Murray 1938) ya da kişisel olarak seçilmiş çok çeşitli amaçlara (Allport, 1961; Michalos, 1980) atıfta

bulunup bulunmamasına göre ayrılmaktadır (Akt. Ormel ve Diğ., 1999, s.63). Etkinlik kuramında ise faaliyetler ve yaşantılar süreci öznel iyi oluşun yani mutluluğun kaynağıdır

Ormel ve diğerleri (1999, s.63)'ne göre, amaç ve etkinlik kuramları göründükleri kadar farklı değildir; çünkü, kişisel olarak seçilmiş amaçlar, genellikle evrensel ihtiyaçlara ulaşmayı amaç edinen kişisel planları işaret etmektedir. Bu nedenle açık etkinlikler, evrensel ihtiyaçlara yönelik araçsal amaçlardır. Bu etkinlikler, ihtiyaçlar ya da amaçlar açısından memnuniyeti tanımlasalar da tanımlamasalar da kuramcılar, bu etkinliklerin olumlu duygulanım ile bağlantılı olduğu, bu etkinliklerin olmaması durumunun ise olumsuz duygulanım ile ilgili olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Diener etkinlik kuramlarının amaç kuramlarından farklı olarak mutluluğun son noktaya ulaşmaktansa davranıştan doğduğuna inanmalarına rağmen, bu iki kuramın birbirine tamamen zıt olmadığını ve bu nedenle bütünleştirilebileceğini savunmaktadır (Diener, 1984, s.564).

1.4.3 Haz ve acı (Mutluluk ve Mutsuzluk) kuramı

Amaçlara ulaşmanın veya gereksinimlerin karşılanmasının mutluluğa neden olduğunu savunan araştırmacılar, acı ve haz (mutluluk ve mutsuzluk) arasında yakın bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Birey yaşamında eksik olan şeylere dair ihtiyaç ve amaçlara sahiptir. Bu kuramdaki temel düşünce, yoksunluk veya eksikliğin amaçlara ulaştıktan sonra daha fazla haz elde etmeyi sağlayacağıdır (Diener, 1984, s.563).

Bu kurama göre eğer bireyin gereksinimleri ve amaçları karşılanmışsa büyük bir mutluluğa ya da doyuma ulaşmak mümkün değildir. Biyolojik ihtiyaçlar ise birey bir amaca ulaştığında yenisini oluşturarak kendisini yineleyebilmektedir. Acı ve haz birbiriyle bağlantılıdır ve haz acıyı izler (Diener, 1984, s.564). Nitekim Diener ve Arkadaşları (1985, s. 1105) daha fazla haz yaşayan bireylerin daha çok olumsuz duygu yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ancak acının veya hazzın uzun sürmesi durumunda birey bu duruma uyum sağlayabileceğinden bireyin kazanacağı doyum veya mutlulukta bir farklılık oluşmayabilir. Bu kuram öznel iyi olma ile ilgili bazı küçük değişiklikleri açıklamada kullanılabilir, ancak doyumun ya da mutluluğun bireysel farklılıklarını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Costa ve McCrae, 1980, s.674).

Solomon (1980) bireyin sahip olduğu iyi bir şeyi yitirdiğinde mutsuz, kötü bir şeyi yitirdiğinde ise mutlu olacağını savunur. Ancak Sandvik ve Diener (1983)'ın bu konuda yaptığı çalışma bu iddiayı desteklememektedir (akt. Diener, 1984, s.564).

1.4.4 Aşağıdan yukarı (Bottom-Up) ve yukarıdan aşağı (Top-Down) kuramları

Öznel iyi oluşu açıklayan kuramlar içinde bulunan aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramı iki felsefi yapıdan etkilenmiş ve çevrenin ya da kişiliğin etkisinin baskın olduğu bir açıklama ile de sunulmuştur.

Çevrenin baskın olduğu ya da özellikle Locke'nin felsefesini temel alan aşağıdan yukarıya kuramıdır. Felsefi açıdan Locke'nin kuramına göre "aklın içinde ilk duyulardan önce hiçbir şey olmadığı" ve akıl yaşantılarca şekil verilen bir "tabula rasa (boş levha)" dır. Duyular dış dünyanın objektif yansımalarıdır. "Aşağıdan yukarı görüşüne göre, objektif yaşam koşulları bireyin genel mutluluğunun öncelikli yordayıcısı olabilir" (Feist ve diğerleri., 1995, s.139). Dolayısı ile bu yaklaşımda genetik faktörlerin etkisine pek yer verilmemekte ve inanılmamaktadır.

Aşağıdan yukarı kuramına destek olarak birçok haz veren durum iyi oluş raporları ile ilişkilendirilebilmektedir. Yapılan araştırmalarda günlük zevkli olay deneyimleri hoş duygulanımla, istenmeyen günlük olay deneyimleri olumsuz duygulanımla ilişkilendirilmektedir. Ancak yine yapılan çalışmalarda yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, ırk, eğitim ve medeni durum gibi demografik faktörlerin öznel iyi oluş varyansının % 20'sinden az bir kısmını açıklaması genel bir bulgudur. Bu nedenle, araştırmacıların öznel iyi oluşu etkin olarak açıklayabilmek amacıyla yukarıdan aşağı alanına yöneldikleri görülmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004, s.32).

Yukarıdan aşağıya yaklaşımı felsefi dayanak noktası olarak Kant'ı almıştır. Kant'a göre, akıl duygusal yaşantıların organizatörü ve aktif bir yorumlayıcısıdır. Akıl Lock'ın iddia ettiğinin aksine bir "tabula rasa" değildir. Akıl sadece gelen duyuları kabul eden basit bir yapıya sahip değildir. Akıl, kişinin inanç ve tutumlarına uygun duyuları seçer ve ayırt eder. "Yukarıdan aşağıya modelinde yaşantılar objektif olarak iyi ya da kötü değildir" (Feist ve diğerleri, 1995, s.139-140).

Yukarıdan aşağı yaklaşımına göre öznel iyi oluş, bazı bireylerin karşılaştıkları durumları ya olumlu ya da olumsuz biçimlerde yaşamaya eğilimli oldukları bir kişilik özelliğidir. Bireyler bu eğilimlerinden yola çıkarak bu durumlara olumlu veya olumsuz şekillerde tepki göstermektedirler. Bir kişilik yapısı ve özelliği olarak, bir kişinin öznel iyi oluş duygusu, bu nedenle göreli olarak istikrarlı, sürekli ve kendisini zaman ve durumlar içerisinde gösteren bir özelliğe sahip olarak değerlendirilmektedir (Chamberlain ve Zika, 1992; Hebner ve Dew, 1996; Akt. Mpofu, 1999, s.192). Bu nedenle bir birey, yaşamın zorluklarına karşı olumlu bir

eğilim içinde olduğunda daha olumlu yaşam olaylarıyla karşılaşmasa da yaşamından göreli olarak daha memnun olabilmektedir. Benzer biçimde, yüksek derecede nevrotik olan ya da olumsuz yanlılığı olanlar, yaşamlarında nesneleri, olayları ve durumları olumsuz açıdan değerlendirmeye eğilimli olabilmekte ve düşük bir öznel iyi oluş duygusuna sahip olabilmektedirler (Okun ve George, 1984; Diener, 1995; Akt. Mpofu, 1999, s.192). Bu araştırmalarda elde edilen bulguların tutarlılık, dayanıklılık ve esneklik gibi kişilik özelliklerinin öznel iyi oluşla ilişkili bulunması yukarıdan aşağıya kuramına destek olarak ele alınmaktadır.

Her iki formülasyon da kısmen doğru olmasına rağmen, tavandan-tabana (yukarıdan aşağıya) ya da içsel faktörlerin ve yukarıdan aşağıya (tavandan-tabana) moleküler olayların etkileşiminin nasıl ortaya çıkarılabileceği sorgulanmaktadır. İnsanların olayları öznel algılamaları, bazı aşağıdan yukarıya (tabandan tavana) yöntemleri gerektirebilir. Bununla birlikte bazı olaylar çoğu insan tarafından hoş algılanmaktadır ve bu durumlarda yukarıdan aşağıya (tavandan-tabana) yaklaşımları yararlı olabilir (Diener, 1984, s.565).

Öznel iyi olma alanında aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya yaklaşımlarına ilişkin iki temel tartışma olduğu görülmektedir. Bu tartışmalardan ilki mutluluğun bir karakter veya durum olduğu üzerinedir. Bu görüşe göre, mutluluk mutlu tarzda karşılık vermektir. Bu yukarıdan aşağıya yaklaşımları mutlu bir bireyin genel anlamda mutsuz olabileceğine işaret etmektedir. Aşağıdan yukarıya ya da durum yaklaşımları kısa bir süre çok mutlu bir kişinin mutlu bir kişi olabileceğini belirtmektedir (Diener, 1984, s.565).

İkinci tartışma konusu ise hoş olayların mutluluk yaratmadaki rolüdür Levinsohn ve Amenson (1978) ile Levinsohn ve MacPhillamy (1974)'in hoş olayların yokluğunun depresyona neden olduğu iddiası, bir aşağıdan yukarıya yaklaşımıdır. Bununla birlikte depresyonun hoş olaylara karşılık vermede başarısızlığa yol açtığı belirlenmiştir (Sweeney, Schaefer ve Golin, 1982; Akt. Diener, 1984, s.565-566). Bu ise bir aşağıdan yukarıya yaklaşımıdır.

Özetle aşağıdan-yukarıya kuramına göre mutluluk hoş olan ve hoş olmayan, insana haz veren ve haz vermeyen anların ve yaşantıların birikiminden ortaya çıktığının savunmasını yapmaktadır. Bu kurama göre bir insan pek çok mutlu an yaşadığı için mutludur.

Yukarıdan aşağıya kuramına göre ise, kişiliğin stresi dolayısıyla öznel iyi olma halini doğrudan etkilediği ileri sürülür. Bireyler, önceden belirlenmiş olan öznel iyi olma düzeylerine, kişilik özelliklerine bağlı olarak olaylara ve durumlara olumlu ya da olumsuz bir

şekilde tepki göstermek eğilimindedirler. Kurama göre öznel iyi olma, kişinin genel bir özelliğidir ve bu özellik kişinin karşılaştığı olaylara (olumlu-olumsuz) tepkilerini belirler. Başka bir ifadeyle, bireyin genel bir yaşam doyumunun olması onun yaşamın farklı alanlarında (iş, fiziksel sağlık, özel yaşamı v.b.) elde ettiği doyumu etkilemektedir (DeNeve ve Cooper, 1998, s.221).

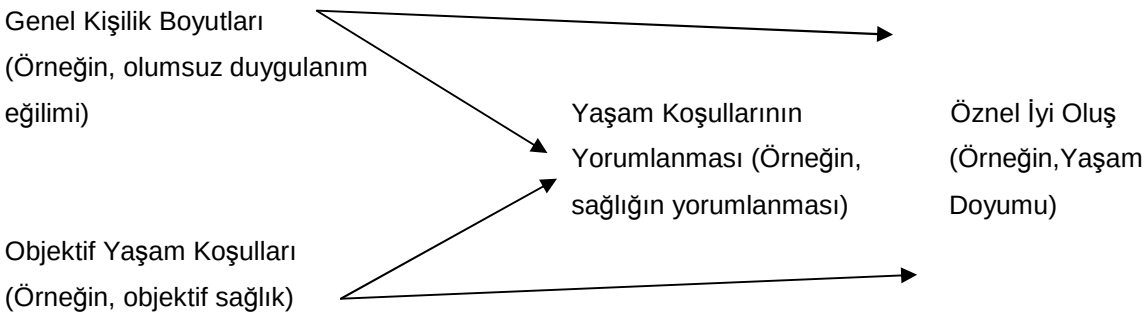
Ancak bazı çalışmalarda öznel iyi oluşun kişilik fenomeninden daha fazla şeyi ifade ettiğini belirtmektedir; durumsal faktörler, yakında olmuş pozitif ve negatif olaylar (Diener, Fujita ve Suh, 1996, s.1098), sosyal karşılaştırmalar ve anlık duygular (Suh, Diener, Oishi ve Triondis, 1998, s.488) bireyin iyi oluşunu değerlendirmede etkili olmaktadır (Akt. Updegroff, Goble ve Taylor, 2004, s.496).

Yapılan açıklamalar dikkate alındığında yukarıdan aşağı bakış açısına göre, kişilerin olaylara ilişkin sübjektif yorumları öznel iyi oluşu objektif koşullara göre daha öncelikli olarak etkileyebilmektedir. "Yukarıdan aşağıya yaklaşımı, yaşam alanlarında hissedilen doyumların kendi başlarına bir neden olmaktan çok genel yaşam doyumundan çıkarılan birer sonuç olduklarını ileri sürer" (Yetim, 1992, s.82). Görüldüğü gibi yukarıdan aşağı modelinde öznel iyi oluş bir sebeptir; aşağıdan yukarı modelinde ise bir etkidir.

Brief ve diğerleri (1993, s.650) ve Diener (1996), öznel iyi oluş ile ilgili hem aşağıdan yukarı hem de yukarıdan aşağı yaklaşımına sahip kuramların, iyi oluş yaşantısında kişisel algılamanın önemli bir role sahip olduğunu kabul ettiklerini belirtmektedirler. Ancak bir kişinin mutluluk duygusu üzerinde nesnel yaşam durumlarının etkisini kabul etme konusunda ayrıştıklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda öznel iyi oluş ile ilgili aşağıdan yukarı bir yaklaşım izleyen kuramlar, bir kişinin iyi oluş duygusunun belirleyicileri olarak ekonomik zorluklar gibi nesnel yaşam durumlarını kabul etmeye göreceli olarak daha hazırdır. Bilim adamlarına göre yukarıdan aşağı ile aşağıdan yukarı yaklaşımı izleyen kuramların kişilerdeki nesnel iyi oluş ile ilgili daha yeterli bir açıklamayı birlikte sunma olasılıkları daha yüksektir (Akt. Mpofu, 1999, s.193).

Brief ve diğerleri birbirine zıt gibi görünen bu iki öznel iyi oluş kuramının anlamlı olarak bütünleştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Onlara göre hem objektif yaşam koşulları hem de genel kişilik boyutları öznel iyi oluşu etkilemektedir. Kişiliğin genel özellikleri ile kişinin objektif yaşam koşulları, kişinin yaşam koşullarını yorumlayış biçimi olarak öznel iyi oluşu dolaylı bir şekilde birlikte etkilemektedir (Brief ve diğerleri, 1993, s.650-651). Şekil 1.7'de bu ilişki verilmiştir. Şekilde özetlenen durumda, olumsuz duygulanım gibi kişiliğin

çeşitli yönleri, objektif sağlık durumu gibi belirli nesnel yaşam koşulları ve kişinin sağlık durumunu yorumlayışı olarak yaşam koşullarının algılanışı, öznel iyi oluşla ilişkili olarak ifade edilmiştir.



Şekil 1.7. Öznel İyi Oluşu Bütünleştirici Bir Yaklaşım (Brief ve Diğ. 1993, s.648)

Yapılan araştırmalara göre, aşağıdan yukarı kuramı objektif yaşam koşullarının hem doğrudan hem de dolaylı olarak öznel iyi oluşu etkilediği beklentisini yansıtmaktadır. Yukarıdan aşağı bakış açısı ise kişiliğin genel boyutlarının öznel iyi oluşa doğrudan ve dolaylı olarak etkileri olarak yordanmaktadır. Şekil 1.7'de hem kişilik özelliklerinin hem de objektif yaşam koşullarının doğrudan etkileri, koşulların yorumlanışı olarak görülmesine rağmen, öznel iyi oluşu dolaylı olarak etkiledikleri kabul edilmiştir.

1.4.5 İlişkilendirici (Bağ) kuramları (Associationistic Theories)

Diener (1984, s.566) ilişkilendirici (Bağ) kuramlarını şöyle özetlemektedir;

Bu kuramın içeriğinde bazı bireylerin mutluluğu etkileyen özelliklere niçin sahip oldukları ile ilgili açıklamaları bulunduran modeller yer almaktadır. Bu kuramların çoğu bağ modellerinin genel kuralları altında, hafıza, şartlanma veya bilişsel ilkeler üzerinde temellenmektedir. Mutluluğa ait bilişsel yaklaşımlar başlangıç aşamasındadır. Bilişsel yaklaşımlardan biri, bireylerin kendilerinin mutluluğunu ilgilendiren olaylara yönelik atıfları ile ilgilidir (Schwarz ve Clore, 1983; Akt. Diener, 1984, s.566). Bilişsel yaklaşımlara göre mutluluğun bellekte bir ağı vardır.

Bower (1981) insanların o andaki duygusal durumlarına göre anılarını hatırladıklarını ve yorumladıklarını belirlemiştir. Bellek ağları üzerinde yapılan araştırmalar, mutlu bireylerin zengin bir olumlu ilişki ağı, mutsuz olanların ise olumsuz bağlı sınırlı ve yalıtılmış bir ağ geliştirdikleri görmüşlerdir. Mutlu bireylerde çoğu olay ya da düşünce mutlu düşünce ve

duygulara yol açar. Böylece, birçok olaya olumlu yollarla tepkide bulunma bireyde olumlu ilişki ağının baskın olmasını sağlar.

Bir başka ilgili kuram duygunun ortaya çıkmasında klasik koşullanmayı temel almaktadır. Araştırmalar duygusal koşullanmaların sönmeye daha dirençli olduklarını göstermektedir. Böylece, mutlu bireyler çok sayıda günlük uyaranlar ile birçok olumlu duygusal yaşantısını birleştirebilmektedirler.

Koşullanma ve bellek ağları, açık kasıtlı bir müdahale olmaksızın iş görebilir. Bununla birlikte, bireyin kendi yaşantısında duygusal ilişkilerini bilerek bir şekilde kontrol edebileceğine ilişkin bazı kanıtlar bulunmaktadır. Nitekim Fordyce (1977) olumsuz düşünceleri azaltma doğrultusundaki müdahalelerin mutluluğu arttırdığını, Kammann (1982) ise sabahları olumlu sözler söylemenin mutlu bir güne başlamayı sağlayabileceğini belirlemişlerdir.

Bazı bireyler olumlu ilişkilerden oluşan güçlü bir ağ oluşturmuşlardır. Bu bireyler olumlu yollarla tepkimede bulunmayı alışkanlık haline getirmişlerdir. Yaşamında Polyanna yaklaşımını kullanan bir birey (Matlin ve Stang, 1978) belki de yaşamını olumlu ilişkiler üzerinde yapılandırmış bir kişidir. Nitekim bazı çalışmalar (Dember ve Penwell, 1980; Matrin ve Grown, 1979) mutluluk, olumlu ilişkilere yönelik bilişsel eğilim ve yüksek Polyanna kişilik özelliği arasında ilişki belirlemişlerdir. “Ancak henüz dışsal olayların ve kişiliğin etkisini bütünleştirebilecek etkileşimsel bir yaklaşım oluşturulmamıştır” (Akt. Diener, 1984, s.566).

1.4.6 Yargı kuramları (Judgment Theories)

Mutluluğun bazı standartlar ve gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmadan ortaya çıktığını varsayan birçok kuram vardır. Eğer gerçek durum belirlenen standardın üstündeyse mutluluk oluşacaktır. Doyum söz konusu olursa bu karşılaştırma bilinçli yapılabilirken duygu söz konusu olduğunda bilinçsiz yapılabilmektedir. Yargı kuramları ne gibi olayların olumlu veya olumsuz olduğunu önceden bildirmezken, oluşacak olan duygunun derecesini önceden bildirmektedir (Diener, 1984, s.566).

Yargı kuramlarını sınıflandırmada göz önünde bulundurulan standartlar temel alınabilir. Sosyal karşılaştırma kuramında birey diğerlerini standart olarak kullanır. Eğer bir kişi kendini diğerlerinden daha iyi görüyorsa daha doyumlu ve mutlu olabilir (Carp ve Carp, 1982; Emmons ve ark., 1983; Michalous, 1980, akt. Diener, 1984, s.566-567). Uyum (Brickman, Coates ve Janoff-Bulman, 1978) ve ranj-sıklık yaklaşımı (Parducci, 1968, 1982) bireyin

geçmiş yaşamını standart olarak alıp kullanabileceğini söyler. Eğer bireyin şu andaki yaşam standardı, geçmiş yaşam standardının üstündeyse birey büyük olasılıkla mutludur. Birey daha farklı yollarlada standartlar oluşturabilir. Örneğin birey kendi başarı standardını benlik kavramına veya kendisinin ve ailesinin oluşturacağı başarı standartlarına göre oluşturabilir (Akt. Diener, 1984, s.567).

Yargı kuramına göre belirlenen standartlar farklılık gösterse de hepsinde yargılama bulunmaktadır.

Yargı kuramlarına göre bireyin mutluluğu, kendisine ölçüt olarak aldığı kişilerle kıyaslamasının sonucuna bağlı olmaktadır. Lyubomirsky ve Ross (1997)'da mutlu bireylerin kendilerinden kötü durumdakilerle karşılaştırma yapmaya, mutsuz bireylerin hem kötü durumda olanlarla hem de iyi durumda olanlarla karşılaştırma yapmaya eğilimli olduklarını ifade etmektedirler (Akt. Diener ve Diğerleri, 1999, s.283).

Yargı kuramındaki (Beklenti Düzeyi Kuramı) bakış açısı, gerçek benlik ve ideal benlik kavramlarıyla benzerlik göstermektedir. Kişinin "ne yapabileceği" gerçek benliğini, "ne yapmak istediği" ise ideal benliğini yansıtmaktadır. Bireylerin gerçekleştirebileceği ideallere sahip olması iyi olmayla ilişkili görülmektedir (Cihangir-Çankaya, 2005, s.60).

Yargı kuramları arasında en popüler yaklaşımlarından biri de "dilek düzeyi" kuramıdır. Bu kuram bireyin gerçek koşulları ile dilekleri arasındaki uyuşmazlığı ele almaktadır (Carp ve Carp, 1982; Akt. Diener, 1984, s.568). McGill (1967) ve Wilson (1960)'a göre mutluluk bireyin giderilmiş ve giderilmemiş isteklerinin oranına göre belirlenmektedir (Akt. Diener, 1984, s.568). Dilek düzeyi kuramına göre, yüksek istekler mutluluğu kötü koşullar kadar tehdit eder. İstediği kadar paraya ulaşamayan kişi zengin olduğunu düşünmez. Dilek düzeyi bireyin yaşantılarından ve amaçlarından kaynaklanır (Diener, 1984, s.568). Yargı kuramlarındaki temel sorun karşılaştırmaların yalnızca belirgin alanlarda mı (örneğin gelir), yoksa genel olarak yaşamın değerlendirilmesi şeklinde mi yapıldığıdır. Dermer ve arkadaşları karşılaştırmaların yaşamın tüm alanlarını içerdiğini belirlemişlerdir (Akt. Diener, 1984, s.568). Ancak yargı kuramları niçin bazı olayların iyi, bazı olayların ise diğerlerinden daha iyi olduğunu göstermemektedir. Yargı kuramlarının bir başka eksikliği kuramın bireylerin neden kendilerini diğerleri ile karşılaştırdıklarını açıklayamamış olmasıdır (Diener, 1984, s.568).

1.4.7 Çok yönlü uyuşmazlık kuramı (Multiple Discrepancy Theory)

Çok yönlü uyuşmazlık kuramında bireylerin öznel iyi oluşu çeşitli koşulların ölçümleri ile kişi tarafından da belirlenen standartların kendi aralarındaki karşılaştırmalarına bağlı olduğudur.

Michalos (2003, s.453) tarafından geliştirilen çok yönlü uyuşmazlık kuramı bireylerin kendilerini, geçmiş koşullar, istekler, doyumun öznel ideal düzeyleri, ihtiyaçlar, amaçlar ve diğerlerinin bulunmakta oldukları durum gibi çok sayıda standartla kıyasladıklarını belirtmektedir. Doyuma ilişkin yargılar o anki koşullar ile bu standartlar arasındaki farklılığa dayanmaktadır. Koşullar ve standartlar arasındaki fark yüksek ise doyum düşük, küçük ise doyum yüksek olmaktadır.

Andrews ve Robinson'a göre bireyin öznel iyi oluşu, yaşamın belli bir yönü veya tamamı açısından bireyin zihinsel olarak birkaç farklı fark/oran kombinasyonu tarafından belirlenmektedir. Bu farklılıklar, bireyin sahip olduğunu algıladığı şeylerle amaçları arasındaki boş kalan kısımlardır. Bireyin gerçek durumunu karşılaştırırken kıyaslamak için bulduğu ve aldığı ölçütlere ait faktörler (1) kişiye yakın olan bireylerin sahip oldukları şey/şeyler, (2) geçmişte bireyin sahip olduğu en iyi şey/şeyler, (3) bireyin o ana kadar sahip olmayı ümit ettiği şey/şeyler, (4) bireyin gelecekte sahip olmayı ümit ettiği şey/şeyler ve (5) kişinin, bir bireyin ihtiyaçları olduğunu düşündüğü şey/şeyler olabilir. Fark oluşumunda oran, olması istenen düzey ile varolan ulaşılmış düzey arasındaki farktır. İsteklerin genel olarak, algılanan ulaşılmış başarılardan daha yüksek olduğu kabul edilmektedir. Bu ikisi arasındaki fark ne kadar küçükse öznel iyi oluşun o kadar yüksek olacağı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle algılanan ulaşılmış başarı, istekleri geçtiğinde bu durumun yüksek öznel iyi oluşu doğuracağı kabul edilmektedir (Andrews ve Robinson, 1991, s.63-64). Özetle çok yönlü uyuşmazlık kuramına göre öznel iyi oluş yani mutluluk, bireylerin kendi durumlarını çeşitli ölçütlerle kıyaslayarak vardıkları sonuçlara bağlıdır.

Çok faktörlü kuramların içinde daha alt boyutları inceleyen kuramlarda bulunmaktadır. Bunların en dikkat çekici özelliği öznel iyi oluşu, bir bireyin gerçek durumu ile öznel olarak algılanan idealleştirilmiş ilişkiler durumu arasındaki fark olarak değerlendirmeleridir.

Öznel iyi oluş ile ilgili hem çok yönlü hem de tek faktörlü kuramlarda, karşılaştırmalı yargı kaynakları bilişsel ya da duyuşsal olabilmektedir (Mpofu, 1999, s.194).

1.4.8 Sosyal karşılaştırma kuramı

Uyuşmazlık kuramları içinde üzerinde önemle durulan yaklaşımlardan biri sosyal karşılaştırma kuramıdır. Sosyal karşılaştırma kuramında kişi, kendi durumunu karşılaştırmada diğerlerini ölçüt olarak almaktadır. Bu yaklaşıma göre çevresindekilerin durumu kendisininkinden daha kötü olan kişi mutlu, daha iyi olan kişi mutsuz olmaktadır. Sosyal karşılaştırma kuramında, bireyler kendilerini sonuçta iyi hissedecekleri karşılaştırmalar yapma yönünde davranış göstermektedirler.

Sosyal karşılaştırma kuramında, kişi çevresinde bulunan diğerlerini ölçüt olarak almaktadır ve bireyin ölçüt olarak aldığı kişi kendisinden daha aşağıda veya üzerinde olabilmektedir. Aşağı düzeyde karşılaştırmanın temeli Will (1981)'e göre daha az talihli birisiyle karşılaştırmada bulunarak öznel iyi oluşun arttırılmasına dayanmaktadır. Aşağı düzeyde karşılaştırma ile öznel iyi oluş ilişkisi, genellikle kişinin özgüveni veya fiziksel iyi oluşu tehdit altında iken gözlenmektedir. Ayrıca bireylerin kendilerinden daha az şanssız olduklarını düşündükleri, örneğin statüsünü yitiren bireyleri standart olarak kullandıklarında öznel iyi olma düzeylerinin arttığı görülmüştür. Burada da karşılaştırmanın iki süreci ortaya çıkmaktadır. Birincisi, kişinin kendisinden daha kötü olanla karşılaştırma yaparak öznel iyi olmanın arttırılmasıdır. "Benden daha kötüler var, demek ki ben iyiyim" yargısı kişinin mutsuzluğa düşmesini engellemektedir, ikincisi bireyin diğerleriyle aynı durumu aynı sorunu yaşamasından dolayı yaşadığı öznel iyi oluştur. "Bu sorunu yaşayan sadece ben değilim, benimle aynı durumda olanlar var" yargısı bireyi rahatlatmaktadır (Yetim, 2001, s.264).

Aynı bakış açısı uluslar anlamında Easterlin tarafından ele alınmış ve 1974 yılında bir model ortaya atılmıştır. Easterlin'e (1974) göre, ulusların öznel iyi oluş düzeyleri birbirinden farklı değildir. Çünkü, uluslar kendilerini gelir dağılımı açısından başka uluslarla karşılaştırmak yerine, birbirleriyle karşılaştırma eğilimindedirler. Bu yüzden zengin uluslar, fakir uluslardan daha mutlu gibi görünse de, karşılaştırmayı kendi ulusları açısından yaptıklarından öznel iyi oluşlarında bir farklılık yoktur (Diener, Suh, Oishi, 1997, s.10).

İnsanların yarısı ortalamanın üzerinde, diğer yarısı ortalamanın altında yer alacağından, ortalama insanın öznel iyi oluş açısından tarafsız noktada olması gerekir. Üst sosyo-ekonomik düzey özelliklerine sahip olan insanlar, kendi mutluluklarını diğerlerinin üzerinde, alt sosyo-ekonomik düzey özelliklerine sahip insanlar, kendi mutluluklarını diğerlerinin daha aşağısında ve ortada alan bireyler ise kendi mutluluklarını tarafsız yani orta düzeyde olarak

göreceklerdir. Ancak araştırmalar, insanların çoğunun mutluluklarını orta noktanın üzerinde gördüklerini açığa çıkarmıştır (Diener, Suh, Oishi, 1997, s.10).

Genelden özele doğru tekrar inildiğinde bu yaklaşıma göre çevresindekilerin durumu kendisininkinden daha kötü olan birey mutlu, daha iyi olan birey mutsuz olmaktadır. Wood (1996), sosyal karşılaştırmanın "kişinin ilişki içinde olduğu bireylerin özellikleri hakkında düşünme süreci" olduğunu ifade etmektedir. Sosyal karşılaştırma (1) sosyal bilgi edinme, (2) sosyal bilgi hakkında düşünme ve (3) sosyal karşılaştırmaya tepki verme olmak üzere üç temel süreçten oluşmaktadır. Sosyal karşılaştırma süreci diğerleriyle bireyin kendisi arasında sosyal bilgi hakkında benzerlikleri, farklılıkları ve her ikisini de gözlemlemesini içermektedir. Sonuç olarak sosyal karşılaştırmaya verilen tepkiler bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta olmak üzere çeşitli davranışlardan oluşmaktadır (Akt. Diener ve Diğ. 1999, s.582).

1954 yılında Hoffman, Festinger ve Lawrence'ın yaptıkları bir çalışmada Festinger, kişilerin kendilerini beceri düzeyi kendisinden farklı olanlarla karşılaştırmaktan kaçındığını belirtmektedir. Hoffman ve diğerlerinin çalışması bireylerin, performans düzeyi kendilerinden üstün olan biriyle karşılaştırma yapmaktan kaçındıklarını ortaya koymuştur. Festinger'e göre bunun başta gelen sebebi, bu tür bir karşılaştırmanın sosyal karşılaştırma sürecinin temel amacı olduğuna inandığı doyum sağlama açısından pek yararlı sonuçlar doğurmamasıdır. Alanda yapılan başka araştırmalarda kendisinden iyi durumda olanlarla karşılaştırma yapmaktan kaçınmanın bir diğer nedeninin, kişinin öz saygısını bu tip karşılaştırmaların getireceği tehditten korumak istemesi olduğunu belirtmektedir (Akt. Frederick, Benbow ve Gerrard, 1994, s.638). Baumeister, Tice ve Hutton (1989)'a göre "benliğini korumaya dönük insanlar" sosyal karşılaştırma yerine kendilerini daha çok kendi geçmişleri veya içsel ölçütleri ile karşılaştırmaktadırlar (Akt. Frederick, Benbow ve Gerrard, 1994, s.639).

1994 yılında Frederick, Benbow ve Gerrard tarafından yapılan araştırmaya göre, bireyler sosyal karşılaştırma yaparken belli stratejiler kullanmaktadırlar. Bireyler sosyal karşılaştırma yapma konusunda belli seçimler ve tercihler yaparlar ve kişiler kendi yaşamlarını karşılaştırdıkları kişileri seçerken belli hususlara dikkat etmektedirler. Örneğin Brown ve Dutton (1995), bireylerin sonuçta kendilerini iyi hissedeceklerini düşünüyorlarsa kendilerini başkalarıyla karşılaştırdıklarını belirtmektedirler. Diğer bir açıdan, bireyler şayet kendilerini kötü hissedeceklerini düşünüyorlarsa bu kıyaslamayı yapmamaktadırlar (Akt. Diener ve Diğ. 1999, s.582-583). Buna ek olarak Lyubomirsky ve Ross (1997), mutlu bireylerin kendilerinden kötü durumdakilerle karşılaştırma yapmaya, mutsuz bireylerin ise

kendilerinden kötü durumda olanlar kadar iyi durumda olanlarla da karşılaştırma yapmaya eğilimli olduklarını ortaya koymuşlardır (Akt. Diener ve Diğ. 1999, s.582-583). Bu kurama göre mutluluk bir kişilik özelliği olarak ele alınmakta ve kişinin mutluluk derecesinin sosyal karşılaştırmalarda kullandığı standardı etkilediği savunulmaktadır.

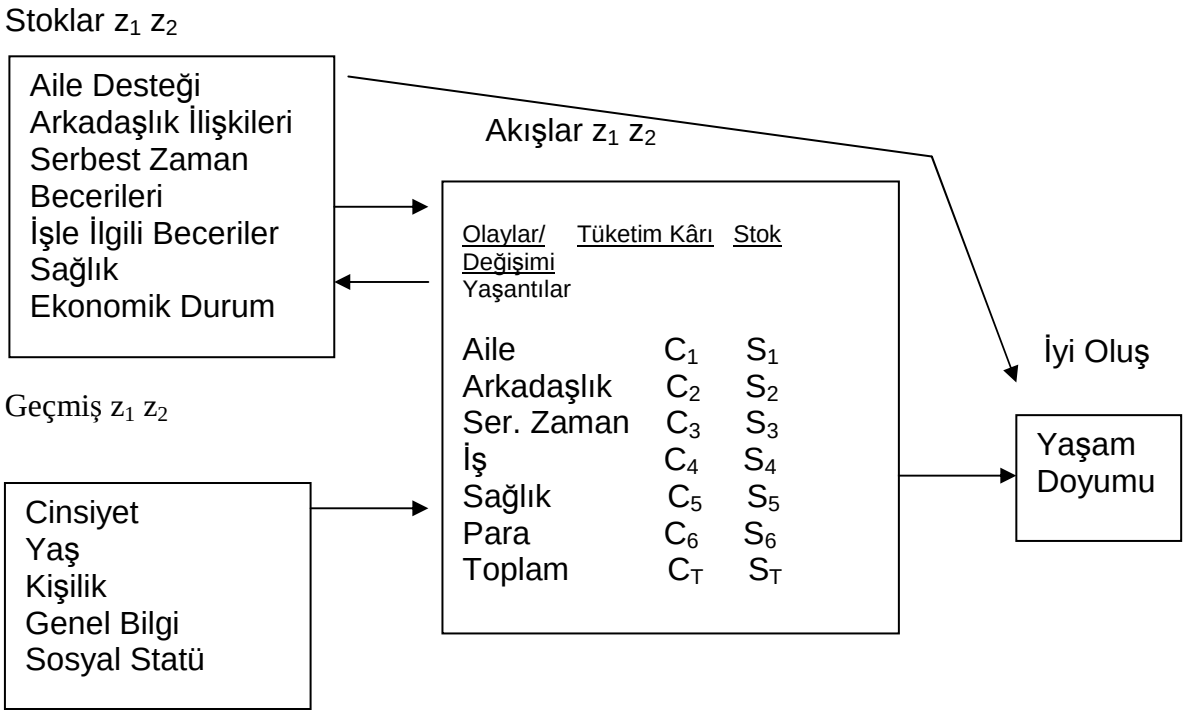
Yine 1994 yılında McFarland ve Miller tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre bireylerin kişilik özellikleri sosyal karşılaştırmayı etkilemektedir. İyimser bakış açısına sahip bireyler, kendilerinden daha kötü performans gösterenlere odaklanırken; kötümser bakış açısına sahip bireyler kendilerinden daha iyi performans gösterenlere odaklanmaktadırlar. Bu nedenle mutlu insanlar karşılaştırma yaparken daha olumlu eğilimde olurken, mutsuz insanlar daha olumsuz eğilimde olmaktadırlar.

Kısaca sosyal karşılaştırma modeline göre birey, çevresinde bulunan bireyleri bir standart olarak alır. Burada seçilen diğer birey(ler)in, kişinin düzeyinden daha aşağıda veya yukarıda olma durumu vardır. Birey bir grup içinde eğer kendini diğer bireylerden daha iyi durumda görüyorsa mutlu olmaktadır ve iyi olma düzeyi artmaktadır; ancak grup içindeki bireyler kendisinden daha iyilerse bu kez birey kendini, daha az yetenekli ve daha az yeterli görmekte ve sonuçta mutsuz olmaktadır (Diener ve Diener, 2000, s.28). Özetle sosyal karşılaştırma kuramına göre, bireyler kendilerini sonuçta iyi hissedecekleri karşılaştırmalar yapma eğilimi göstermektedirler. Kullanılan bu stratejiler, bireyin doyum sağlama arzusu ve özsaygısını koruma eğilimiyle açıklanmaktadır.

1.4.9 Dinamik denge (Dynamic Equilibrium) kuramı

Daha çok ekonomik kavramlarla açıklanan bu kurama göre çoğu kişi için öznel iyi oluşun oldukça istikrarlı olduğu belirtilmektedir. Bu istikrarın nedeni olarakta, stok düzeyleri, ruhsal gelir akışları ve öznel iyi oluşun dinamik bir dengede olması ileri sürülmektedir (Headey ve Wearing, 1991, Akt. Tuzgöl-Dost, 2004, s.35).

Ekonomik kavramların temel alındığı bu kuramda sermaye hesabı olarak sosyal geçmiş ve kişilik özelliklerinin getirdiği stoklar, cari hesap olarak da ruhsal gelir akışları yani yaşam olaylarından kaynaklanan doyum ve acıların oluşturduğu stoklar öne sürülmektedir.



Şekil 1.8. Stoklar, Akışlar ve İyi Oluşun Altı Boyutu (Headey, 1993, akt. Tuzgöl-Dost, 2004, s.35)

Headey'in stoklar ve akışlar modelini özetleyen şekil 1.8'de de görüldüğü gibi aile, arkadaşlık, serbest zaman, iş, sağlık ve para olmak üzere altı boyuttan yaşam bileşeni ortaya çıkmaktadır. Kişiler bu boyutların her birinde stoklara sahiptir. Bu stoklar "z_1 ve z_2" sembolleriyle gösterilmekte ve belirli zamanlarda da ölçülmektedir. Stoklar ve kişinin geçmişini oluşturan cinsiyet, yaş, kişilik, genel bilgi, sosyal statü bileşen olarak akışları etkilemektedir. Akışlar ise yaşantılardan, tüketim kârının ve stokların değişiminden oluşmaktadır.

Headey (1993)'in bu modelde yaptığı, ekonominin ve sosyal psikolojinin iyi oluş ile ilgili yaklaşımlarını birleştirmektir. Geleneksel refah ekonomisi ve çağdaş sosyal psikolojinin iyi oluş konusundaki kuramları bu modelde bir araya getirilmiştir. Kuramın kavramsal çerçevesi yine ev ekonomisi ve psikolojideki deneysel sonuçları bütünleştirme olanağı sağlayan Juster ve arkadaşları (1985)'nın deneysel araştırma sonuçları ile oluşturulmuştur. Juster ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmalarının sonucunda iyi oluşun belirleyicileri hakkında stoklar ve akışlar olmak üzere bir ayrım yapmak gerektiğini belirtmektedirler. Stoklar, psikologların iyi oluş için önemli gördükleri kişilik, sağlık, sosyal ilişkiler gibi bazı

değişkenleri içermektedir. Akışlar, ise günlük etkinliklerde bu özelliklerden sağlanan doyum ve doyumsuzluğu ifade etmektedir (Headey, 1993, akt. Tuzgöl-Dost, 2004, s.35-36).

Headey ve Wearing (1991)'e göre, yıllar boyunca kişiler, stokları nedeniyle aynı olay türlerini yaşamaya devam etmektedir. Bazı kişiler terfi etme, yakın arkadaşlıklar kurma gibi birçok memnuniyet verici olay ve işsizlik, çocuklarla sorunlar gibi çok az üzücü olay yaşamaktadır. Öte yandan bazı kişiler bunun tam tersini, yani çok az memnun edici ve çok fazla üzücü olay yaşamaktadır. Üçüncü bir grup ise çok fazla memnun edici ve yine çok fazla üzücü olay yaşamaktadır. Diğer taraftan dördüncü bir grup da çok az üzücü ve memnun edici olay yaşamaktadır. Bir başka ifadeyle, tarih insanların yaşamlarında tekerrür etmektedir. Bu kurama göre, bu kategorilerde bulunan bir bireyin normal denge örüntüsü sürerse, öznel iyi oluş etkilenmemektedir. Ancak olaylar ve yaşantılar, denge örüntüsünden saparsa kişinin öznel iyi oluş düzeyinde de değişime yol açmaktadır (Headey ve Wearing, 1991, akt. Tuzgöl-Dost, 2004, s.36)

Öznel iyi oluşun denklem modeli, kişiliğin öznel iyi oluş için kritik olduğunu savunmaktadır. Bu kuram, her bireyin öznel iyi oluşun normal bir denge düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Bu denge düzeyi kişilik özellikleri, özellikle de dışa dönüklük, nevrotizm ve yaşantılara açıklık tarafından yordanmaktadır. Öznel iyi oluş düzeyi, olumlu veya olumsuz yaşam olayları normal seyirlerinden çıktıklarında değişmektedir. Kişilik özellikleri ise, öznel iyi oluşu normal denge düzeyine getirmeye yardımcı olmaktadır (Headey ve Wearing, 1989, Akt. DeNeve ve Cooper, 1998, s.197). Bu modelde kişilik bireyin duygusal tepkilerinin temel düzeyini belirlemektedir. Bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yaşadıkları olumlu ve olumsuz olaylardan sonra değişse de bir süre sonra kişiliğin belirlediği en uygun denge düzeyine dönmektedir (Diener & Diener, 2000, s.7).

Bu kuramın devamında aslında kişilik teorilerinin de öznel iyi oluşu açıklamaya çalıştıkları ile ilgili sonuçlara varılabilir. Bu teorilerin ortak görüşlerine göre, bireylerin yaşamda karşılaştıkları olaylara olumlu ve olumsuz tepkiler vermelerinde dışadönüklük ve nevrotizm özellikleri etkili olmaktadır. Öznel iyi olma geçici duygu durumlarından çok uzun süreli duygulara odaklanmakta ve bunda da bireylerin kişilik özellikleri etkili olmaktadır. Yani kişilik, öznel iyi olmayı doğrudan etkileyen en önemli içsel faktördür (DeNeve & Cooper, 1998, s.202).

1.4.10 Uyum (Adaptation) kuramı

Uyum kuramı öznel iyi oluşu, yaşamda sürekli değişen olay ve durumlara uyum sağlama gücüne bağlamaktadır. Bu güç sayesinde insanlar acı veren olaylardan sonra uzun süre mutsuz kalmadığı gibi, hoş olaylardan sonra da mutluluğunu uzun süre devam ettirememektedir. Böylece, bireyler karşılaştıkları olumlu ve olumsuz olaylara rağmen dengelerini korumaktadırlar (Tuzgöl-Dost, 2004, s.37).

Diener ve diğerleri (1999, s.285)'ne göre halihazırdaki koşullara uyum ve alışma konusu modern öznel iyi oluş kuramlarının odak noktasıdır. Gelişme, insanları dışsal koşullara uyuma hazırlamaktadır. Bilindiği gibi insan vücudu sıcağa, soğuğa, yüksek basınca vb. uyum sağlamaktadır. Bunun gibi kişilik de iyi ve kötü olaylara uyum sağlamakta ve böylece bireyler ne çok mutlu ne de çok üzgün bir şekilde uzun süre kalmamaktadırlar. Kişilerin duygu sistemi yeni olaylara çok güçlü bir şekilde tepki vermekte ve bu tepki zamanla azalmaktadır. İyi oluş düşünüldüğünde, genelde yakın olaylar geçmiş olaylara oranla daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Argyle ve Martin (1991, s.82) ise, belirli bir uyarıcı düzeyine uyumlu hale gelindiğini öne sürmektedirler. Uyarıcıların artışı doyumu, düşüşü doyumsuzluğu getirmektedir. Çok önemli kazalar geçirmiş bireylerle yapılan çalışmalarda bu kuram için etkileyici kanıtlar elde edilmiştir. Bu bireylerin bir süre sonra genel popülasyonun sahip olduğu doyum düzeyine geldikleri gözlenmektedir. Benzer sonuçlar piyangodan para kazanan kişiler için de geçerlidir.

Brickman (1978), piyango talihlileri ve kötü olaylar yaşayanlarla hayatında buna benzer değişiklikler olmayan bireyleri karşılaştırmıştır. Sonuçlara göre piyango talihlileri diğer gruptan daha mutlu veya kötü olaylar yaşayanlar daha mutsuz değildir (Akt. Diener, 1984, s.567).

Diener (1984, s.567)'a göre olaylar ilk meydana geldiklerinde iyi veya kötü oluşlarına göre, mutluluk da mutsuzluk da yaratabilirler ama zamanla olaylar ilk yarattıkları güçlü etkiyi kaybetmektedirler. Kişi iyi koşullara alışmaktadır. Dolayısıyla mutluluk hali daha uzun sürmemektedir. Benzer uyum süreci kötü olaylar için de söz konusu olmaktadır. Uyum kuramı kişinin kendi deneyiminden doğan bir standarda dayanmaktadır. Güncel olaylar standarttan iyi durumda ise birey mutlu olmaktadır. Ancak, iyi olaylar devam ederse uyum meydana gelmekte, bireyin standartları yükselmektedir. Böylece bireyin mutluluğu azalmaktadır.

Eysenck (1992)'e göre uyum kuramına göre futbol bahislerinde çok büyük paralar kazanmak gibi aşırı bir servet uzun vadede mutluluğu nispeten etkilemektedir. En genel seviyede bu tahmininin arkasındaki mantık mutluluğun şu anki adaptasyon seviyesinin üzerindeki deneyimlerden kaynaklanmasıdır, ancak talihli kişinin adaptasyon seviyesi hayattan daha fazla şey beklemeye başladığı için yükselmektedir ve öznel olarak artan beklentileri daha mutlu hissetmesini engellemektedir. Günlük hayatın zevkli olayları eskisinden daha az zevkli hale gelmektedir (akt. Özen, 2005, s.24).

Silver (1982) bu sonucu boylamsal bir araştırmayla onaylamıştır. Omurilik travması geçiren hastaların travmadan sonraki iki ay içinde buna uyum sağladıkları bulunmuştur. Üzüntü ve korku travmadan sonraki ilk bir hafta en güçlü duygular iken, olumlu duygulanımın sekiz haftaya kadar olumsuz duygulanıma üstün geldiği görülmüştür (Akt. Diener ve Diğ. 1999, s.285).

Yine Eysenck (1992, akt. Özen, 2005, s.25) Schulz ve Decker'in bir kaza sonucu oluşan fiziksel engelin uzun vadedeki etkilerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda kazadan yirmi yıl sonra bireylerin mutluluk seviyelerinde oldukça düşük bir pozitif etki olduğu, ancak artan negatif bir etkinin de olmadığı sonucuna ulaştıklarını bildirmektedir. Bireylerin ortalama iyi oluş ya da yaşamdan memnunluk seviyelerinin genel nüfusunkinden çok az düşük olduğunu ve fiziksel engelliler içerisinde ailesinden ve arkadaşlarından iyi bir sosyal destek alanların engeli olmayan bireyler kadar mutlu olduğunu da ifade etmektedirler. Burada öznel iyi oluş için sosyal desteğin önemi de vurgulanmaktadır.

Uyum kuramında görüldüğü üzere zamanın uyumu kolaylaştırmaya etkisi olduğunu ve olumsuz olaylara karşı kişinin mutlaka uyum göstermek için çaba gösterdiği belirtilmektedir. Ancak bu uyumun oluşmasında farklı etkenlerin varlığı da inkar edilemez bir konumdadır. Eysenck (1992) ayrıca uyum kuramında kişiliğin önemli olduğunu bildirmektedir. Örneğin; içedönük bireyler dışadönük bireylere göre yaşadıkları olayları geçmişle kıyaslamaya daha çok meyillidirler. Ayrıca adaptasyon seviyesinin bireyin yaptığı karşılaştırmalardan da etkilendiğinin altı çizilmektedir. Örneğin birey kendisini daha zeki ya da çalışkan olmayan ama daha çok kazanan birisiyle karşılaştırdığında kazancından hoşnutsuz olmaya başlamakta ve adaptasyon seviyesi yükselmektedir (akt. Özen, 2005, s.24).

Bu gibi bulgular, olaylar olumlu ya da olumsuz olsun, insanların tüm olaylara alışıp, uyum sağladıklarının göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Bu gibi araştırma sonuçlarının

talihsiz olaylardan sonra bile uyumun hızlı bir şekilde gerçekleşmesi ile açıklanabileceği öne sürülmektedir.

Görüldüğü gibi, uyum kuramına göre mutluluk geçici bir olgudur; çünkü, en keyifli aktiviteler bile tekrar edildikçe yükselen adaptasyon seviyesi sonucu keyfini yitirmektedir. Mutluluk, ancak bireyin beklentilerinin üstünde olması halinde elde edilmektedir. Uyum kuramının içinde bireyin kendisini aynı statüde ama daha refah yaşayan bireyle karşılaştırmasının uyum seviyesini yükselttiğini açıklayarak yargı kuramından da söz edilmektedir. Kişilik özelliklerinden özellikle dışadönük bireylerin olayları geçmişle kıyaslamaktan çok anı yaşamaya meyilli olmalarının altını çizerek yukarıdan aşağı kuramından söz edilmesi ve sosyal desteğin öneminin vurgulanması da dikkat çekmektedir. Buradan bütün kuramların birbirleriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Uyum kuramı içinde sayılabilecek bir oluşumda sabit nokta (Set Point) kuramıdır. Bu kurama göre bireylerin mutluluklarının sabit bir seviyesi vardır. Bireylerin uzun dönemde mutluluk seviyeleri bir kararlılık göstermektedir ve genetik olarak bireye bahşedilen sabit noktanın çevresinde az bir değişiklik olmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003, s.379).

1978 yılında ikramiye kazananlarla yapılan bir araştırma sonucu, ikramiye kazananların kontrol grubundan çok daha fazla bir mutluluk yaşamadığını ortaya çıkarmaktadır. Diener, talihsiz bir kaza geçiren kol ya da bacaklarını kaybeden bireylerin de en az sekiz hafta sonra en önemli duygusunun mutluluk olduğunu bildirmektedir. Diener, bireyleri uzun süre mutluluk noktalarının altına çeken iki olaydan birincisinin eşini kaybetme, diğerinin de işini kaybetme olduğunu vurgulamaktadır. Bireyin işini kaybetmenin yarattığı duygunun iş gücüne (çalışma hayatına) geri dönene kadar süreceğini, eşini kaybeden bireyin de mutluluk noktasına dönmesinin uzun zaman alacağını bildirmektedir (Akt. Wallis, 2005, s.41).

Headey ve Wearing (1991) öznel iyi oluşun her birey için bir ana çizgisi olduğunu, sıra dışı olayların bireyleri kişilik eğilimlerinden kaynaklanan ve yinelenen yaşam olaylarının belirlediği sabit seviyeden çıkardıktan sonra bu başlangıç noktasına geri döndürdüğünü ileri sürmektedirler. Öznel iyi oluş başlangıç noktası teorisini kısmen insanların genellikle iyi ya da kötü durumlara zamanla alışabildiğini ileri süren bulgudan gelmektedir. Bu teori ilk olarak Brickman ve meslektaşları tarafından öne sürülmüştür ve hedonik ayak değirmeni olarak adlandırılmıştır. Bireyler başlangıçta bazı olaylara karşı güçlü tepkiler verebilirler ancak doğuştan gelen mizaçların belirlediği yaşam seviyesi ana çizgisine geri dönmektedirler (Akt. Yetim, 2001, s.268).

Fujita ve Diener (2005)'a göre sabit nokta hem teorik hem uygulamalı sebeplerden dolayı öznel iyi oluş alanı için oldukça önemlidir. Sabit nokta teorisi kişilik ile olaylar arasındaki ilişkiye getirdiği bakış açısıyla öznel iyi oluşu açıklamada güçlü tahminler sağlamaktadır. Öznel iyi oluş için bir kişinin sınır çizgisi düzeyini değiştirebilen kişilik ve yaşam koşul değişikliklerini haritaya dökmek, mutluluk bilimi için en üst bir önceliktir. İyi oluşun kararlılığı, çoğunlukla yüksektir ve esasen kişinin eğilimlerinden etkilenir. Varolan olaylara bakılarak kısa vadede hangi yaşam değişikliklerini ve buna bağlı üretimleri keşfeden kişi daha sonra bir nokta belirleyerek bu noktaya bir dönüş yapar ve hangi olayların uzun vadeli değişikliklere sebep olduğunu bulmaya çalışır (Fujita ve Diener, 2005 s.164)

Görüldüğü gibi, sabit nokta teorisi uyum kuramıyla benzerlik göstermektedir. Her iki kuramda da mutluluk bir seviye olarak ele alınmış; olumlu ve olumsuz yaşam olaylarının etkileri sonucunda bireyin mutluluğunun seviyesini inceleyen benzer araştırmalara yer verilmiştir. Her iki kuramın da mutluluğu açıklarken araştırmaların sonuçlarından faydalanmaları dikkat çekmektedir. Ancak uyum kuramında, bireyin mutluluk seviyesi geçmiş yaşantılarının gelecekten umut ettirdiklerine bağlıyken sabit nokta teorisinde mutluluğun yaşam olaylarından ya da beklentilerden çok genetik faktörlü sabit bir nokta olduğu anlaşılmaktadır (Özen, 2005, s.26).

Sonuçta uyum kuramı, bireyin kendi yaşantılarından çıkardığı standartlara bağlı olarak açıklamalar getirmektedir. Eğer kişinin o andaki durumu belirlediği standartlardan yüksek ise birey mutlu olacak, eğer düşük ise mutsuz olacaktır. Ve devam eden yaşam olayları kişinin daha sonraki standartlarını da değiştirecektir.

1.4.11 Sosyal üretim işlev (Social Production Function) kuramı

Lindenberg tarafından ileri sürülen sosyal üretim işlev kuramına göre, insanların karşılaştıkları kaynaklar ve sınırlamalar içerisinde evrensel hedeflere ulaşmayı en iyi biçimde başarmaya çalışarak kendi iyi oluşlarını üreteceklerdir. Hem psikoloji hem de ekonomi kuramlarına dayanan bu kuramda, iyi oluşu üretmek için en uygun yolları mantıklı bir biçimde değerlendirmenin mevcut bilgiler ile sınırlı olduğu durumlarda, kişiler en uygun yolları seçen etkin temsilciler olarak görülmektedir (Ormel ve Diğ., 1999, s.66-67).

Ormel ve diğerleri (1999, s.67) sosyal üretim işlevini şöyle özetlemektedirler;

Sosyal üretim işlev kuramı (a) hedefleri gerçekleştirme ile iyi oluş arasındaki ilişki, (b) evrensel ve araçsal hedeflerin açık tanımları ve (c) en uygun değerlendirmelere göre amaçsal değil araçsal hedefleri birbirinin yerine koyma temel bileşenlerinden oluşmaktadır. İlk özellik

psikoloji kuramlarına, ikinci özellik yeni ev ekonomisi kuramlarına, üçüncü özellik ise mikro-ekonomik bedel kuramına dayanmaktadır. Yeni ev ekonomisi, evrensel hedefler (tüm insanlar için aynı olan amaçlar) ile araçsal hedefler (evrensel hedeflere ulaşılmasını sağlayan araçlara yönelik bireysel tercihler) arasında ayrım yapmasına karşın, bu hedefler tam olarak tanımlanmamıştır. Sosyal üretim işlev kuramı her iki hedefi ve bu hedeflerin birbirleriyle olan ilişkilerini tanımlamaktadır. Bu durum, bireylerin iyi oluşa ulaşmak için ilk adımı nasıl attıkları hakkında çok daha fazla kesinlik sağlamaktadır.

Sosyal üretim işlev kuramında fiziksel iyi oluş ve sosyal iyi oluş olmak üzere iki evrensel amaç tanımlamaktadırlar. Fiziksel iyi oluşa uyarım (stimulation) ve konfor olmak üzere iki araçsal amaç ile ulaşılmaktadır. Uyarım, zihinsel ve duyusal uyarımı, fiziksel çaba ve rekabetçi sporları içeren genel uyarılmışlık halini üretmektedir. Konfor ise susuzluk, açlık, acı, yorgunluk, korku, aşırı belirsizlik ve benzeri uyarıcıların olmamasına dayanan sinir sistemi ile ilgili ve psikolojik bir durumdur. Konfor ve hoşluk ranjı içerisindeki uyarım, fiziksel iyi oluşla olumlu bir biçimde bağlantılıdır. Sosyal üretim işlev kuramında sosyal iyi oluşa ise statü, davranışsal onay (behavioural confirmation) ve sevecenlik (affection) olmak üzere üç araçsal amaçla ulaşılmaktadır. Statü, temelde kısıtlı kaynaklar üzerindeki denetime dayanan diğer insanlarla karşılaştırılan göreli bir mevki anlamına gelmektedir. Davranışsal onay, doğrudan pekiştirmenin olmadığı durumlarda bile kişinin diğer kişilerin gözlerinden okuduğu mesajlarla hissettiği “doğru şeyi yaptım” duygusu ile açıklanabilir. Sevgi, dostluk ve duygusal desteği içeren sevecenlik ise çok yakın arkadaşlık, aile, dostluk gibi karşıdaki kişiye önem verilen ilişkilerde yer almaktadır. Üç araçsal amacın hepsinin de sosyal iyi oluş ile düzenli biçimde artan ilişkilere sahip olduğu ve kendilerinin üretimi için de en üst değeri düşündükleri kabul edilmektedir (Ormel ve diğerleri., 1999, s.67-68).

Sonuç olarak, sosyal üretim işlev kuramında psikoloji ve ekonominin kuramsal yapıları kullanılmış sonuçta fiziksel iyi oluş ve sosyal iyi oluş olmak üzere iki evrensel amaç belirlenmiştir. Bu amaçlara çeşitli araçsal ara amaçlarla ulaşıldığı kabul edilmektedir. Bireyler, bu evrensel amaçlara ulaşmak için araçsal ara amaçları değerlendirip uygulayan ve böylece kendi iyi oluşlarını üreten aktif bireyler olarak görülmektedir.

1.4.12 Nörolojik kuram

Mutluluğu nörolojik açıdan araştıran araştırmacıların sayısı giderek artmaktadır. Nörolojik kuram “mutluluk nedir?” sorusunu, beynin sol ön beyin kabuğunda aramaktadır. Bu kurama göre, beynin sol ön beyin kabuğu mutluluğun temel konumunu belirlemektedir ve

bazı bireylerin genetik olarak ön korteksleri sayesinde mutlu olmaya eğilimli olduğunu savunmaktadır.

Nöroloji kuramını Özen (2005) kısaca şöyle ifade özetlemiştir;

Lemonick (2005) Davidson'ın bir yaşından küçük bebeklerdeki sol ön beyin aktivitesini ölçtüğü araştırmasının sonucunda, anneleri tarafından kısa bir süre için yalnız bırakılan bebeklerden ağlamayanların daha yüksek sol ön beyin aktiviteleri olduğu bulgusuna ulaştığını bildirmektedir.

Nörolojik kuram mutluluğu, mutluluğa dönük bir sol ön beyin kabuğu ile dönük olmayan arasındaki farkı bir nörondan diğerine sinyaller taşıyan nöro-iletkenlerle açıklamaktadır. Davidson'a göre dopamin hormonu beynin sol ön kısmı ile duygusal merkezler arasında pozitif duyguların ilişkilerine ait sinyallerin geçişini sağlamaktadır (Lemonick, 2005, akt. Özen, 2005, s.27).

Tamarken, Davidson ile Wheeler ve Doss (1992)'nın elektrosephalografik (EEG) çalışmaları ön korteksin (PFC) sol ön kısım hareketleri daha sık olan bireylerin daha yüksek pozitif duygu bildirdiğini ifade etmektedir (Akt. Urry ve diğerleri, 2004, s.368).

Görüldüğü gibi, mutluluğu nörolojik açıdan inceleyen araştırmalar henüz çok yeni ama değişime yol açıcı şekilde ilerlemektedir. Kısaca nörolojik kuram mutluluğun belirleyicisi olarak beynin sol ön beyin kabuğunu ve buradaki sinirler arasındaki iletişim sürecinin yapısı olduğunu ileri sürmektedir.

1.5 Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Oluş İle İlgili Araştırmalar

1.5.1 Sosyal beceri ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar

Sosyal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili farklı gruplarda farklı içeriklerde sosyal beceri eğitimi programları ile ilgili hem yurt içinde hem de yurtdışında çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Aydın (1985), çocuklara yönelik olarak sosyal başarı ile sosyal beceri eğitiminin çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortadan kaldırılmasına etkisini incelemiş ve sosyal beceri eğitiminin daha etkili olduğunu saptamıştır.

Dökmen (1986), sosyal becerilerin bir alt boyutu olan duyuşsal ve sosyal duyarlıkla ilgili görülen bir çalışmayı yapmıştır. Dökmen, bir grup deneğe sözel olmayan iletişim odaklı ve yüz ifadelerini teşhis becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim vermiştir. Yüz ifadeleri konusunda eğitim alan deneklerin kişilerarası iletişim çatışmasına girme eğilimlerinde de belli bir azalma görülmüştür.

Sorias (1986), sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri konusunda çalışmalar yapmıştır.

Çulha ve Dereli (1987), atılganlık becerisini geliştirmek amacı ile sosyal beceri eğitiminin etkililiğini incelemiş ve uyguladıkları eğitimin etkililiği üzerine olumlu sonuçlar almışlardır.

Demir (1990) araştırmasında sosyal becerilerini yetersiz gören öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yeterli görenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Altınoğlu-Dikmeer (1997), sosyal içedönük olan ergenlere, grupla sosyal beceri eğitimi uygulamasının onların içe dönüklük düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelediği araştırmasını Ankara Üniversitesi Psikiyatri Kliniğine çekingenlik, arkadaş edinememe ya da arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama ve kendini ifade edememe şikayetleri ile başvuran ve psikiyatrik bir tanısı olmayan, yaşları 15-20 arasında değişen 12 ergen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda; sosyal beceri eğitiminin, gruba katılan ergenlerin sosyal içe dönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı görülmüştür.

Yüksel (1997a), çalışmasında Riggio tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye uyarlamasını yapmıştır. Araştırmanın uygulamaları 182 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Uyarlama çalışması yapılan ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontroldür. Çalışmanın bulguları Sosyal Beceri Envanterinin 14 yaş ve üzerindeki Türk bireyleri için sosyal beceri düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Yüksel (1997b), yaptığı araştırmasında, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla Gazi Eğitim Fakültesi'nin beş farklı bölümünde okuyan öğrencilerine sosyal beceri envanteri uygulamış, çıkan sıralamada sosyal beceri puanı düşük 66 gönüllü öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Sosyal beceri eğitimi programının programa katılan öğrencilerin genel olarak sosyal beceri düzeyini programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre olumlu yönde etkilediği, benzer şekilde sosyal becerinin alt boyutu olan duyuşsal duyarlık düzeyi üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt boyutları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır.

Korkmaz ve Yüksel (1998), "Sosyal Beceri ve Çatışma" isimli kuramsal çalışmalarında önce sosyal becerinin tanımını yapmış, daha sonra sırasıyla sosyal becerinin kişiler arası

iletişim ile olan ilişkisini belirtmiş, sosyal becerilerin özelliklerini anlatmış, çatışmanın tanımını yapmış, çatışma hakkında genel bilgiler vermiş ve sonunda sosyal beceri ile çatışma olgusu arasındaki ilişki ve işbirliğinden bahsetmişlerdir. Sonuç olarak da sosyal becerisi yüksek olan bireylerin çatışmayı başlatma ve yıkıcı çatışmayı yapıcı sonuçlara yönlendirme eğiliminin olması gerektiğini, düşük olan bireylerde ise durgunluk ve içinde bulunulan durumu değiştirmeme eğiliminin artmakta olduğunu ve çatışmadan kaçınılmasının beklendiğini ifade etmişlerdir.

Çakıl (1998), grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasında, öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulamış, 30'u deney ve 30'u kontrol gruplarından olmak üzere 60 denek üzerinde çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarını da kendi içinde 15'er kişilik iki deney ve iki kontrol grubuna ayırmış, deney gruplarına 12 hafta süre ile uygulanan grupla sosyal beceri eğitimi sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğunu ve bu azalmanın üç aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğunu, kontrol grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında ise anlamlı düzeyde bir değişme olmadığını saptamıştır.

Albayrak-Arın (1999), Riggio'nun geliştirdiği ve Yüksel'in üniversite öğrencileri için Türkçeye uyarladığı Sosyal Beceri Envanterinin Türk ergenleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 8. ve 9. sınıfa devam eden 821 öğrenci üzerinde yapmıştır. Bulgular, ölçeğin ele alınan örneklem grubunda istenen faktör yapısını yansıtmadığını ve ölçeğin iç tutarlılığının istenen düzeyde olmadığını göstermiştir. Sosyal Beceri Envanterinin 8. ve 9. sınıftaki ergenlerin sosyal beceri düzeyini belirlemede kullanılabilecek bir envanter olmadığı sonucuna varmıştır.

Poyraz Tüy (1999), kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla 3-6 yaş arasındaki 60 işitme engelli ve 474 işiten çocuk üzerinde bir araştırma yapmıştır. Sosyal beceri ve problem davranışı değerlendirmek için, Merrell (1994) tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi ve Ana Sınıfı Davranış Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim alt boyutu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği alt boyutları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, yaş

değişkenine göre öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, cinsiyetin ve işitme engelli olup olmamanın sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi olmadığını da bulmuştur.

Kaf (1999), araştırmasını bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlemiştir. Deney grubunda 19, düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci kontrol grubunda 17 ve ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna program haftada 4 gün, birer ders saati olmak üzere 16 ders saati uygulanmıştır. Birinci kontrol grubunda düz anlatım yöntemi kullanılmış, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Bu formun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmış ve sonuçta, Hayat Bilgisi Dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliğini becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Sümer Hatipoğlu (1999), ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri boyutlarını öğrenciler, öğretmenler ve velilerin algılarına göre belirlemek; öğrencilerin sosyal becerileri ile sosyometrik statüleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Akademik, duygu, atılganlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf bir ilişki olduğunu, bununla birlikte; sosyal beceri eğitim programının sosyal becerisi düşük düzeyde olan deneklere sosyal becerileri öğretmede ve sosyometrik statülerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığını da ortaya koymuştur.

Şahin (1999), yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, yurtdışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yurtdışı yaşantısı geçirmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırmada, yurtdışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı düzeyi ve ailenin gelir düzeyi bakımından sosyal becerilerinin,

yurtdışı yaşantısı geçirmeyen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (1999), 1997-1998 öğretim yılında Gazi üniversitesine bağlı GEF (Gazi Eğitim Fakültesi), ESEF (Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi) ve 1998/1 ÖMBSP (Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programı)'nda öğrenim gören 300 öğrenci üzerinde öğretmen adayı öğrencilerin sosyal beceri düzeyinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında; öğretmen adayı öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri devam edilen fakülte ya da ÖMBSP, cinsiyet ve yerleşim birimine göre farklılık göstermediği ancak sosyal becerileri oluşturan alt özellikler yönünden yerleşim birimine göre sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol puanları arasında farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hamarta (2000), üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerini öğrencilerin özlük nitelikleri açısından incelediği araştırmasında; bölüm ve barındığı yer değişkenleri öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olurken, cinsiyet, sınıf ve yetiştiği yer değişkenleri açısından önemli bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Ayrıca aynı araştırmada sosyal beceri ve yalnızlık düzeyi arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Kara (2000), Özel İlköğretim Okullarında görev yapan okul müdürlerinin sosyal beceri yeterlik düzeylerini incelemeye dönük olarak yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sosyal beceri düzeyleri alt boyutları olan duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt boyutlarının tamamının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kocayörük (2000), drama ile eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 16'sı deney grubunda, 18'i kontrol grubunda olmak üzere 34 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Denekler, araştırmacı tarafından bu araştırma için geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeğinden en düşük puanları alan öğrenciler arasından tesadüfü olarak seçilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 1,5 saatlik 10 oturumdan oluşan Drama Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise bu sürede hiçbir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonrasında her iki gruba da geliştirilen ölçek son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, drama ile yapılan

eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Avcıoğlu (2001), tarafından yapılan araştırma da işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının işitme engelli öğrencilerin temel sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, işitme engelli öğrencilerin işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitim programından yararlandıkları, temel sosyal becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini ve grupla bir işi yürütme becerilerini öğrendikleri ve bu becerilerin farklı sosyal durumlara genelleyebildikleri görülmüştür.

Uzamaz (2000), 14'ü deney, 14'ü kontrol grubunda olmak üzere Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden toplam 28, dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisi olup olmadığını incelediği araştırmasında Şahin, Durak ve Yasak tarafından 1994 yılında geliştirilmiş olan "Kişilerarası İlişkiler Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, genel olarak sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal beceri düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını işaret etmektedir.

Uzamaz (2000a), çalışmasında ergenlerin kişiler arası ilişkilerini kolaylaştıracak, kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak, kendilerini tanımaları ve olumlu arkadaş ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olacak, aileleriyle olan ilişkilerini düzenleyecek sosyal becerilere ihtiyaç duymakta olduklarını, sosyal beceri yetersizliği nedeniyle kişiler arası ilişkilerde güçlük yaşayan ergenlere yönelik hazırlanan sosyal beceri programlarının ergenlerin daha sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olacağını belirtmektedir. Sosyal becerilerin değişik boyutlarıyla ilgili hazırlanan sosyal beceri eğitim uygulamalarının ergenlerin yaşadığı bazı güçlüklerle baş edebilmelerine yardımcı olacağını da belirten Uzamaz, sosyal becerileri değerlendirmek amacıyla bir ya da daha fazla değerlendirme yöntemi kullanılabileceğini, bunun için dereceleme ölçeklerine, sosyometriye, arkadaş ve öğretmen değerlendirmesi gibi yöntemlere başvurulabileceğini, formal ve informal değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının beceri eksikliğini saptamada önemli olduğunu, beceri eksikliğinin saptanmasından sonra uygun sosyal beceri programına geçilmesi ve program uygulaması sonunda tekrar değerlendirme yapılmasının önemli

olduğunu, bunun uygulama sonunda yapılan değerlendirme programın etkililiği konusunda bilgiler sağladığını ve bu yolla programda yeni düzenlemeler yapılabileceğini ya da yeni uygulamalarda kullanılabileceğini de çalışmasında belirtmiştir.

Şahin (2001), "Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik" isimli kuramsal çalışmasında sosyal beceri ve sosyal beceri kavramlarını açıklamaya çalışmış, bireylerin sosyal beceri düzeylerinin bilinmesinin ve sosyal beceri eğitiminin önemini vurgulamış, yurt dışında ve yurt içinde sosyal beceri eğitimi konusunda yapılan araştırmaları değerlendirmiştir.

Atılgan (2001), Konya ili içerisindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 251 öğrenci üzerinde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin farklı değişkenler açısından sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırmasını yaptığı araştırmasında; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre, anne-baba eğitim durumuna göre, mesleği değişkenine göre, öğrenci başarı durumuna göre bireysel ve sosyal beceri özellikleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; özel veya resmi ilköğretim okullarına devam etmelerine göre öğrencilerin sosyal beceri özellikleri açısından anlamlı bir fark olduğunu; ancak kardeş sayısı ile sosyal beceri ve bireysel özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Balcı ve Kalkan (2001), 294 üniversite öğrencisi üzerinde üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile utangaçlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptıkları araştırmalarında, sosyal beceri düzeyi ile üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ancak, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt boyutları ile utangaçlık arasında önemli bir korelasyon olduğu saptamışlardır.

Yüksel (2001), çalışmasında öğretmenlerde bulunması gereken üç unsurdan biri olan sosyal beceri unsurunu ele alıp incelemiş, öğretmenlerin, duyuşsal kontrol, duyuşsal duyarlık vb. gibi sosyal becerilere sahip olabileceğini, bunların önemli olduğunu, ancak; genel olarak sosyal becerilerin varlığı için yeterli olmadığını örneğin, öğretmenin duyuşsal ve sosyal duyarlık becerileri yüksek, sosyal kontrol ve anlatımcılık becerileri düşük ise, öğrencilerin sosyal davranışlarını anladıklarını ve etkileşim normlarını bildiklerini fakat öğrencilerle sosyal etkileşim kuramadıklarını, bunun sonucu olarakta öğrencilerine istendik davranışları kazandırmada yetersiz kalabileceklerini ifade etmiştir. Bunun önüne geçebilmek için; öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitim programlarında da

öğretmenlere sosyal becerileri kazandıracak şekilde plânlamalar yapılmasını, bu programlar doğrultusunda sosyal becerileri kazandıracak derslere yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Altunbaş (2002), üniversite öğrencilerinin cinsiyet, ikamet durumu ve sosyal beceri düzeylerine göre algılanan sosyal destek düzeylerinde farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla 2001-2002 öğretim yılında Anadolu, Ankara, Hacettepe ve Uludağ Üniversitelerinde öğrenim gören 454 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin aileden ve arkadaşlarından algılanan sosyal destek düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ikamet durumları açısından aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ancak, yurtta kalan öğrencilerin sadece arkadaşlarından algılanan sosyal destek ile aile ve arkadaşlarından birlikte algılanan sosyal destek düzeylerinin diğer ikamet durumunda olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ayrıca etkinliklere katılma durumları karşılaştırılan öğrencilerin ne ailelerinden, ne arkadaşlarından, ne de her ikisinden birlikte algıladıkları sosyal destek düzeyleri anlamlı bulunmamıştır. Yüksek sosyal beceriye sahip olan öğrenciler düşük ve orta düzey sosyal beceriye sahip olan öğrencilere göre daha fazla aileden ve arkadaşlarından sosyal destek algılamışlardır.

Cerrahoğlu (2002), Samsun 30 Ağustos İlköğretim okulunda okuyan 14'ü deney 14'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 28 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz-kavramı düzeylerine etkisini araştırdığı araştırmasında, öğrencilerin öz-kavramı düzeylerine sosyal beceri eğitiminin olumlu etkisinin olduğunu, bununla birlikte cinsiyete göre sosyal beceri eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin öz-kavramı toplam puanları üzerinde etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Deniz (2002), farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 486 üniversite I. ve IV. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin bazı kişisel niteliklerinin sosyal beceri düzeyleri ve karar verme stratejileri üzerindeki etkileri ve karar verme stratejileri ile sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri alt ölçek puanlarının baskın ben durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, kız öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, sosyal kontrol, sosyal beceri toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından yüksek olduğunu bulmuş, erkek öğrencilerin duyuşsal kontrol puan ortalamalarının da kız öğrencilerin puan ortalamalarından önemli derecede yüksek olduğunu, IV. sınıf öğrencilerinin duyuşsal anlatımcılık puan ortalamalarının I. sınıf öğrencilerinden, I. sınıf öğrencilerinin

sosyal duyarlık alt ölçek puan ortalamalarının da IV. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol alt ölçek puanlarının üniversiteye giriş puanına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını da tespit etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bağımsız karar stratejisi ile duyuşsal duyarlık, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve toplam sosyal beceri puanları arasında aynı yönde, sosyal kontrol arasında ters yönde, mantıklı karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık, sosyal kontrol ve toplam sosyal beceri puanları arasında aynı yönde, kararsız karar verme stratejisi ile duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlık arasında aynı yönde, sosyal kontrol arasında ters yönde, içtepisel karar verme stratejisi ile duyuşsal duyarlık ve sosyal anlatımcılık arasında aynı yönde, sosyal kontrol arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu çalışmasında ifade etmiştir.

Erdoğan (2002), 2001-2002 öğretim yılında Ankara ilindeki 3 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 244 erkek 282 kız toplam 526 öğrenci üzerinde Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması ve 12 - 14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada MESSY'nin 12 - 14 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğunu, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek olarak algıladıklarını, öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının yaş ilerledikçe azaldığını, ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin bu yaş grubundaki öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerinde orta etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kalkan ve Sardoğan (2003), insan ilişkileri becerilerine dayalı bir eğitim programının grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerine olan etkisini araştırmak amacı ile yaptıkları çalışmalarında, insan ilişkileri beceri eğitiminin grup üyelerinin sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol ve sosyal anlatımcılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu, ancak sosyal duyarlık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kara (2003), öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla 86 sınıf öğretmeni ve 344 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin; yaş, cinsiyet, öğrenim derecesi, kıdem, okuttukları sınıf düzeyi, devlet okulu veya özel okulda çalışma durumları

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğrencilerin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin ise; yaş, cinsiyet, devlet okulu veya özel okula gitme durumları, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak devam ettikleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları sosyal beceriler arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğrencilerin sahip oldukları sosyal becerilerde önce aile sonra öğretmen en etkili kişiler olduğu, öğretmen ve öğrenci algılamalarına göre sosyal becerilerin kazandırılmasını etkileyen faktörlerin; öğretmen, aile, arkadaşlar, televizyon, kitaplar, okul alanı, bireysel ve toplu etkinlikler, sosyal bilgiler dersi, fen bilgisi ve Türkçe dersi olduğu bulunmuştur.

Odacı ve Arkadaşları (2003), 2002-2003 öğretim yılında Samsun ili Kalkanca İlköğretim Okulunda öğrenim gören 4. ve 5. sınıfa devam eden 16 kişilik deney ve 16 kişilik kontrol grubundan oluşan öğrenciler üzerinde sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisini incelemişler, öğrencilerin denetim odağı düzeylerine sosyal beceri eğitiminin olumlu etkisinin olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Özlek (2003), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri, utangaçlık, problem çözme, sınıf düzeyi ve sosyo - ekonomik değişkenleri açısından yormamaları ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma Ankara il merkezindeki dört resmi genel lisenin 9., 10. ve 11. sınıflarında eğitim gören 361 öğrenci üzerinde yürütülmüş, sonuçta araştırma bulgularının sosyal beceri düzeyinin en önemli yordayıcısının problem çözme olduğu bunu ikinci önemli yordayıcı olarak utangaçlık değişkenin izlediğini belirtilmiş, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sosyal becerinin yordayıcıları olmadıkları ifade edilmiştir.

Uz Baş (2003), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla 2000 - 2001 öğretim yılında İzmir ili içerisinde 6 ayrı ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 180 kız, 185 erkek toplam 365 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu, sosyal beceri ve okul uyumlarının sosyo - ekonomik düzeyleri, cinsiyetleri, ebeveynin birliktelik durumu ve kardeş sıralamasına göre anlamlı olarak farklılaştığını, öğrencilerin depresyon düzeylerinin sosyo - ekonomik düzeyleri ve kardeş sıralamasına göre anlamlı olarak farklılaştığını, öğrencilerin gerek sosyal beceri ve okul uyumları, gerekse depresyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur.

Yukay (2003), tarafından sosyal beceri grup rehberliğinin ilköğretim 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal yeterliliklerini ve benlik algılarını geliştirmesinde, olumsuz sosyal davranışlarını azaltmasında etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla deney ve kontrol grupları için 15'er öğrenci alınarak yapılan araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilmiş sosyal beceri eğitimine yönelik grup rehberliği programının, ilköğretim 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal becerilerini (sosyal yeterlilik ve olumsuz sosyal davranışlar bağlamında) ve benlik algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Avşar (2004), 2001 - 2002 öğretim yılında Bursa il merkezinde görev yapan 311 beden eğitimi öğretmeni üzerinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin envanterin bütününden, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol alt ölçeklerinden cinsiyet, medeni durum, çalışılan yaş grubu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Hasdemir (2005), yaptığı araştırmada, sosyal beceri eğitimi programının lise öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisini incelenmiştir. Araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Etimesgut Lisesi, 9. sınıf öğrencilerinden utangaçlık düzeyi yüksek olan, 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen ve bilişsel-davranışçı yaklaşımı temel alan sosyal beceri eğitimi programı uygulanırken; kontrol grubunda hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Sosyal beceri eğitimi programı, deney grubuna haftada bir kez olmak üzere, 10 oturum uygulanmıştır. Oturumlar ortalama 90 dakika sürmüştür. Deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitimi programının bitiminden sonra, deney ve kontrol grubuna Utangaçlık Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubundaki deneklerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu ve deney grubundaki öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde gözlenen azalma yönündeki önemli farklılığın uygulanan sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Genç (2005), 2003 - 2004 öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 600 öğretmen üzerinde ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini belirleme amacıyla yaptığı çalışmasında ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin iyi

ve orta derecede olduğunu, bununla birlikte ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre değişiklik gösterdiğini, branşlarına göre ise değişiklik göstermediğini, bunun yanında ilköğretimde öğrencilerine kazandırılması gereken sosyal becerilerin yeterince kazandırılamamasının sebeplerinin de öğretmenlere göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Alakır (2006), Konya'da, ilköğretim çağındaki çocukların sosyalleşmesine ve sosyal beceriler kazanmasında, büyük alışveriş merkezlerinin etkisinin bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla yaptığı çalışmasında İlköğretimdeki öğrencinin seviyesi ne olursa olsun bu tür faaliyetlerin öğrencilere artı olarak bir şeyler katacağı sonucunu bulmuştur. Ancak yapılacak etkinliklerin plânlı programlı ve grup halinde gerçekleştirilmesinin öğrencilere daha da faydalı olacağını da öneri olarak getirmiştir.

Ekici (2006), yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma evreni, Adıyaman merkezde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, sosyal becerisi düşük ve sosyal becerisi yüksek toplam sekiz okul müdürüne bağlı çalışan 205 öğretmendir. Veri toplama araçları olarak da Riggio (1986,1989) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri, Şahin (1999) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği ve Önsan (1996) tarafından geliştirilen İş Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin, sosyal becerilerinin düzeyinin yüksek olduğu; öğretmenler de iş stresi ve iş doyumlarının orta düzeyde algılandığı belirlenmiştir. Yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre de öğretmenlerin hem iş stresi hem de iş doyum düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğrenci sayısına göre, iş stresi düzeylerinin de kıdemlerine ve öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin iş doyum ve iş stresi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iş doyumu ile iş stresi arasında da negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Çilingir (2006), tarafından yapılan araştırmada, Fen lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında okuyan toplam 400 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Fen Lisesi ile Genel Lise öğrencilerinin sosyal beceri ölçeği toplam puanı

Duyuşsal Anlatımcılık, Duyuşsal Kontrol, Sosyal Anlatımcılık ve Sosyal Kontrol boyutları arasında farklılaşma gözlemlenmemiştir. Lise öğrencilerinin cinsiyet farklılığı acısından sosyal becerilerinde farklılaşma gözlemlenmiştir. Sosyal Beceri Ölçeğinin Duyuşsal Kontrol boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sözel olmayan mesajları, duyguları düzenleme ve kontrol etme becerisi açısından daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Lise öğrencilerinin kardeş sayıları, ailenin kaçıncı çocuğu olma durumu açısından, sosyal becerilerinde farklılaşma görülmemesine rağmen, öğrencilerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu açısından sosyal becerilerinde fark olduğu gözlemlenmiştir.

Karakuş (2006) yaptığı çalışmada 12-14 yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamına İstanbul'da İlköğretim 2. kademe öğrencileri olan, 204 erkek 221 kız olmak üzere toplam 425 ergen dâhil edilmiş, ergenlerin genel özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerini belirlemek amacıyla, Anne ve Baba için Anne/Genç İlişkileri Ölçeği, Öğretmen için Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla da Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba eğitim durumu, anne baba birliktelik durumu, anne baba tutumu, anne babanın hayatta olup olmama durumu, anne babanın öz olup olmama durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının, algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kozanoğlu (2006), grup yaşantısı yoluyla verilen utangaçlıkla başa çıkma eğitiminin ergenlerin utangaçlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun her birine 15 denek atanmış ve çalışma süresince denek kaybı olmamıştır. Böylece örneklem, Çağrıbey lisesi 10. sınıf öğrencilerinden 15'i deney ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere 30 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Güngör (2001) tarafından dilimize uyarlanan "Utangaçlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ön test verileri deneysel çalışma başlamadan 15 gün önce, son test verileri ise 10 haftalık eğitimden sonra elde edilmiştir. Deney grubuna 10 hafta süreyle haftada 1 saat beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Bu sırada kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamıştır. Deneysel çalışma sonrasında gözlenen

değişimin kalıcı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla deneysel çalışmanın bitiminden 15 hafta sonra izleme çalışması yapılmıştır. Sonuçlar, grup yaşantısı yoluyla uygulanan Utangaçlıkla baş edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının deney grubunun utangaçlık düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve ortaya çıkan bu sonucun 15 hafta sonrasında da devam ettiğini göstermiştir.

Yıldırım (2006), araştırmasında utangaçlık düzeyi yüksek olan lise 2. sınıf öğrencilerine verdiği grupla sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin utangaçlık düzeylerini azaltıp azaltmayacağını incelemiştir. Araştırmasının örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Yusuf Sıddık Demir Anadolu Lisesi 10. sınıf öğrencilerinden utangaçlık düzeyi yüksek olan, 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmasının temel amacı, sosyal beceri eğitimi programının utangaçlık düzeyini azaltmadaki etkisini ortaya koymak olduğu için, araştırmanın bağımsız değişkeni deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitimi programıdır; bağımlı değişkeni ise, öğrencilerin utangaçlık düzeyleridir. Yaptığı analizler sonunda, sosyal beceri eğitiminin gruba katılan öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığını bulmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin utangaçlık düzeylerinde gözlenen azalma yönündeki farklılığın uygulanan sosyal beceri eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir.

Kalafat (2007), araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversiteye giriş puan türüne göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde farklı bölümlerde okuyan 1064 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Üniversite öğrencilerinin sosyal becerilerini belirlemek amacıyla Riggio tarafından geliştirilen (1986) ve Yüksel (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin çok yüksek olmadığını ve cinsiyet ve üniversiteye giriş puanına göre farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmasına rağmen, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Kocayörük E. (2007), öğrencilerin okul ortamına yabancılaşmasını temel aldığı çalışmasında, okul ortamında yabancılaşma yaşayan öğrenciler için örnek bir eğitim oluşturmuş ve bu eğitimin öğrencilerin yabancılaşmalarının farklı boyutları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma grubu, Ankara ilinde Yavuz Sultan Selim

Anadolu Lisesi'ne devam eden 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (n=21). Araştırmada bir deney grubu, bir plasebo grup ve bir kontrol grubu ile 3 ölçümün (ön-test, son-test ve izleme) kullanıldığı 3x3 deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada eğitsel araç olarak araştırmacı tarafından bu çalışma için geliştirilen sosyal becerileri geliştirmeye yönelik grup rehberliği etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışmasında "Sosyal Bilişsel Yaklaşım" esas almıştır. Çalışma kapsamında, öğrencilerle haftada bir kez, beş hafta süreyle 1,5-2 saatlik grup çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada veriler Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (O.Y.Ö.) kullanılarak toplanmıştır. Ö.Y.Ö. dört alt ölçekten (anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklık ve güçsüzlük) oluşmaktadır. Verilerin analizinde, 3 (deney, plasebo, kontrol) X 3 (öntest, sontest, izleme) tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, sosyal beceri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin güçsüzlük alt boyutu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuş ancak bütün yabancılaşma düzeyleri üzerinde etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ve Kocayörük tarafından eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla okul yöneticilerine, öğretmenlere ve ailelere de öğrenci yabancılaşması konusunda bilgilendirme ve yönlendirilme yapılması gerektiği hakkında önerilerde bulunmuştur.

Kara ve Çam (2007) yaptıkları çalışmada, gelişim ve öğrenme dersinde grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmışlardır. Çalışma gelişim ve öğrenme dersi alan toplam 74 öğretmen adayı ile bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Rastgele yöntemle öğretmen adaylarından 37 tanesi yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deney, diğer 37 tanesi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacılar tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Yapılan bu deneysel çalışmanın sonucunda bulgular, grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sarason ve Sarason (1981), yüksek okul öğrencilerinde bilişsel öğrenme ve sosyal beceri eğitiminin; problem çözme becerilerin artırılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Jones, Hobbs ve Hockenbury (1982), üniversite öğrencileri (18 erkek-24 kız) üzerinde yaptıkları bir araştırmada yalnızlık düzeyi ve sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çevresel koşullarda yapılan değişiklikler sonucunda yalnızlık düzeyi yüksek olan deney grubunun çevresi ve yakın arkadaşı ile olan iletişimlerinde büyük oranda artış olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda yalnızlık düzeyinin sosyal beceri düzeyi ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Stravynski ve arkadaşları (1982), yapmış oldukları çalışmada hastane dışındaki psikiyatrik hastalarda sosyal beceri programlarının hem bilişsel değişme hem de bilişsel değişmenin yer almadığı biçimleri ile kaygıyı, yalnızlığı ve depresyonu azaltmada, sosyal aktiviteleri ve çalışma yaşamında kişilerarası ilişkileri arttırmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

LeCroy (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, genç ergenlerin problemlerine yönelik yapılan çalışmada sosyal beceri eğitiminin olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Sosyal beceri eğitimi ergenlere problemli durumlarda nasıl davranacakları konusunda yardımcı olabilmiştir.

Stake ve Arkadaşları (1983), genç kızlara kendilerine güvenlerini arttırmak amacıyla sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan sosyal beceri eğitimi programının genç kızların kendine güvenlerini önemli düzeyde artırdığı görülmüştür.

Bierman ve Furman (1984), 5. ve 6. sınıfta okuyan ve akranları tarafından sevilmeyen veya akran grupları dışına itilen 56 öğrenci üzerinde sosyal beceri eğitiminin ve akran kaynaşmasının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, sosyal beceri programının öğrencilerin sosyal etkileşim becerisini artırdığı ve öğrencilerin akranları ile birlikte böyle bir programa katılmaları sonucu akranları tarafından kabul görmeye başladıkları ve sosyal yetkinlik ile ilgili algılamalarında önemli bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyal beceri eğitimi ile ilgili bir başka çalışmada Clements ve diğerleri (1984) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma utangaç bireylere düzenlenen sosyal beceri eğitiminde Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın bir model olarak etkililiği üzerinde durulmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Altı kız ve altı erkekten oluşan deney grubuna dokuz saat sosyal beceri eğitimi programı verilmiştir. Kontrol grubu ise benzer şekilde altı kız ve altı erkek öğrenciden oluşan 12 kişiden oluşturulmuştur. Deney gurubuna sistematik duyarsızlaştırma ve sosyal beceri eğitimi teknikleri, bilişsel-davranışsal yaklaşımın da stres aşısı eğitimi programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sistematik duyarsızlaştırma, rahatlama, stres aşısı eğitimi programı, sosyal beceri eğitimi ve problem çözme eğitiminden

oluşturulan bir programın uygun olmayan öfke ifade tarzının düzeltilmesinde iyi bir model olduğunu göstermektedir.

Bierman (1986) beşinci ve altıncı sınıflardaki 9-12 yaş grubunda 14 öğrenciye yönelik yaptığı 10 oturumluk kontrol gruplu deneysel çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilere göre sosyal becerilerini daha sık sergiledikleri ve karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha çok diğer insanlardan destek aldıkları sonucunu bulmuştur.

Cohen, Sherrod, Clark (1986), üniversite öğrencilerinde sosyal beceriler ve sosyal desteğin stresten koruyucu rolünü araştırmışlardır. Araştırmada üniversiteye yeni başlayan genç bireylerin sosyal desteği almaları; sosyal becerileri, sosyal kaygıları, yeterlikleri ve kendini açma becerileri ile ilgili bulunmuştur.

Crambie (1988), cinsiyet farklılığının çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini açıklamak amacıyla yaptığı çalışmada erkeklerin ve kızların farklı sosyal becerilere, değerlere ve amaçlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu da cinsiyetin sosyal beceri değerlendirmesinde ve tedavi programlarında önemli bir faktör konumunda olduğunu göstermektedir.

Riggio, Tucker ve Coffaro (1989b), araştırmalarında 171 lise öğrencisi (96 kadın-75 erkek) üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Beceri Envanteri'nin Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık alt ölçekleri ile empati arasında yine olumlu yönde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet farklılıkları açısından da kadınlarda duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Argyle ve Lu (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu anlamda mutluluk, dışadönüklük, nevrotiklik, sosyal yeterlik ve iş birliği boyutları ölçülmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışadönüklük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili iken nevrotiklik, olumsuz yönde ilişkilidir. İşbirliği ile mutluluk arasında ise olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Bulkeley ve arkadaşları (1990), sosyal beceri eksikliği olan 12–13 yaşları arasındaki genç ergenlere sosyal beceri eğitimi verdikleri çalışmalarında 18 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu ele alınarak uygulama yapılmıştır. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi verilirken kontrol grubuna herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulama sonucu ve izleme

çalışmaları sonucunda her iki gruba da verilen envanterler, deney grubu öğrencilerinin lehine yüksek puanlara işaret etmiştir.

Jupp ve Griffiths (1990), araştırmada utanan ve sosyal yönden izole edilmiş ergenlerde benlik kavramını değiştirmede iki ayrı sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Bunlar: psikodramatik rol oynama tekniği ve geleneksel tartışma yöntemidir. Testin tekrarı yöntemi uygulanan araştırmada her iki grupta sosyal davranışlar yönden ilerlemeler görülmüştür ancak psikodramatik rol oynama tekniğinin uygulandığı grupta benlik kavramlarında anlamlı olumlu değişmeler görülmüştür.

Margalit ve Weisel (1990), bilgisayar destekli sosyal beceri öğreniminin etkinliğini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada teknoloji destekli yapılan sosyal beceri öğreniminin bilişsel ve davranışsal anlamda daha verimli olduğunu, teknoloji sayesinde bireyin içinde bulunduğu ortamdan dolayı bu tür programlardan fayda sağlayabileceğini vurgulamışlardır.

Riggio ve diğ. (1990), 121 lise öğrencisi (38 erkek, 83 kız) üzerinde sosyal beceriler ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Bu anlamda sosyal beceri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma gibi boyutlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin, benlik saygısı ile pozitif ilişkili olduğu öte yandan sosyal kaygı ve yalnızlık ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlarla ilgili olarak belirli bir ilişki bulunamamıştır.

Verduyn ve arkadaşları (1990), davranış problemleri olan çocuklar için sosyal beceri eğitim programı geliştirmişlerdir. Yaşları 10–15 arası olan 365 öğrenci arasından öğretmen ve arkadaş raporları ve gözlemleri sonucu davranış problemi veya sosyal ilişkilerde güçlük yaşayan öğrenciler seçilmiştir. 17 deney, 17 kontrol grubundan oluşan öğrencilere sekiz oturumluk sosyal beceri eğitimi verilmiş, altı ay sonra da izleme çalışması yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış. Eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı puanları ve sosyal aktivite puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ayrıca davranış problemi olan çocukların aile değerlendirmeleri sonucunda problem davranışlarda azalma olduğu kaydedilmiştir.

Parish ve Parish (1991), 256 lise öğrencisi (78 erkek-178 kız) üzerinde yürüttükleri araştırmalarında çocukluk süresince ailedeki sosyal destek sistemlerinin ergenlerdeki benlik kavramı ve sosyal beceriye etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda benlik kavramı ve sosyal becerilerle sosyal destek sistemi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Riggio ve diğ. (1991), 171 lise mezunu öğrenci üzerinde, sosyal zeka ve akademik zeka arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal ve akademik zeka arasında kavramsal olarak farklılıklar bulunmuştur.

Wise ve arkadaşları (1991), 42 ergenle yaptıkları bir çalışmada sosyal beceri eğitimi sonrasında akran etkileşimi ve sosyal sorumluluk duygularını incelemişlerdir. Altı oturum sonunda verilen son test sonuçlarına göre deney grubunun puanları kontrol gurubundan anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Altı ay sonra yapılan bu anlamlı farkın varlığını koruduğu gözlenmiştir.

Cunliffe (1992), yaşları 12 ile 17 arasında hukuki anlamda suç işleyen ergenler üzerinde yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin ergen suçluluğu üzerindeki etkisini incelemiş, sosyal becerilerin ergen suçluluğu ile ilişkili olduğu ve sosyal becerilerin ergen suçluluğu davranışlarını önlemede etkili olduğunu bununla birlikte sosyal yetkinliğin de ergen suçluluğu üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Yapılan diğer bir çalışmada, Grisset ve Norvell (1992) bulimiya hastalığına sahip kızların sosyal ağlarını ve kişilerarası ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. “Bulimik Kızlarda Algılanan Sosyal Destek, Sosyal Beceriler ve İlişki Kalitesi” adıyla 21 kontrol grubu ve 21 deney grubu kız üzerinde yapılan çalışma sonucunda, bu hastalığa sahip kızların çevreleriyle olan olumsuz ilişkilerinin hastalığın oluşmasında ve sürmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sosyal destek, ilişki kalitesi, sosyal beceriler ve bunların psikopatolojisini inceleyen ölçekleri dolduran kişiler, ailelerinden ve arkadaşlarından daha az sosyal destek aldıklarını, daha az sosyal yeterlilik gösterdikleri ve zorluklarla baş etme güçlerinin daha az olduğunu belirtmişlerdir.

Segrin (1992) ise kolej öğrencilerinde sosyal beceriler ve depresyon arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; aşırı sosyal kaygı, başkaları ile iletişimdeki düşük motivasyon, düşük sosyal açılım ve azalmış davranışsal gelişim ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Eisenberg ve Arkadaşları (1993), okul öncesi çocuklarının duygusallık (yoğunluk ve olumsuz duygu) ve düzenleme (başa çıkma ve üzerinde durma) boyutları ile sosyal beceriler arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda okuldaki öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede, yapıcı başa çıkma becerisinin ve kontrolü elinde tutmanın erkek öğrencilerin sosyal becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu, kaçma davranışı ve duygusal

yoğunluğun ise hem kız hem de erkek öğrencilerin sosyal becerileri ile olumsuz yönde ilişkileri olduğu görülmüştür.

Powless ve Elliott (1993), "Yerli Amerikan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri" konulu çalışmalarında yerli Amerikan okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine kültürün etkisini SBDS (Social Skills Rating System) Öğretmen ve Ebeveyn Formlarını kullanarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla 50 yerli Amerikan ve 50 Kafkas çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Amerikan ve Kafkasyalı çocuklar benzer bir eğitim programına tabi tutulmuşlardır. Ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçek puanları, işbirliği ve öz-kontrol becerisi alt ölçeklerinde Amerikan çocuklarla Kafkasyalı çocuklar arasında bir fark olmadığını göstermiştir.

Glimps (1994), öğrenme farklılığı veya öğrenme güçlüğü olan birinci sınıf kolej öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerde, problem çözme ve organize gerektiren becerilerde problem yaşamaya eğilimli olduklarını belirlemiştir.

Monti ve arkadaşları (1994), alkolikler için sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi ve tedavisi başlıklı çalışmalarında, sosyal beceri eğitiminin bireye sosyal yönden kabul edilebilir davranışları kazandırmada, içki kullanmayı azaltmada başarılı bir şekilde kullanılabilir olduğunu belirlemişlerdir.

Segrin (1994), gençler ve yaşlılar arasındaki sosyal beceri ve psikolojik problemleri incelemiştir. Araştırmaya 39 genç ve 40 yaşlı denek dâhil edilmiş, gençlerin yaş ortalaması 23,3 iken yaşlıların yaş ortalaması ise 72 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda yaşlıların gençlerle karşılaştırılabilir oranda sosyal beceri sergilediği görülmüştür. Yani yaşlılarla gençlerin sosyal becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise yaşlıların karşılarındaki kişi yaşlı ya da genç olsun, gençlerden daha fazla reddedilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, yaşlılar gençlere oranla daha az kendine güven sergilemişlerdir. Araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitiminden gençlerinde yaşlılar kadar yararlandığı anlaşılmıştır.

Stravynski ve arkadaşları (1994) tarafından yapılan bir çalışmada sosyal ortamlardan kaçınan bireylere klinik ve klinik dışında verilen sosyal beceri eğitiminin etkisi incelenmiştir. 14 klinik ve 17 gerçek yaşam ortamında bulunan kişilere sekiz oturumluk bir sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmada başlangıçta, ortada, sonunda ve üç ay sonra olmak üzere

dört ayrı ölçüm yapılmıştır. Elde edilen bulgular sosyal beceri eğitiminin her iki ortamda da başarılı olduğu yönünde görülmüştür.

Thompson, Bundy and Brancheav (1995), yaptıkları çalışmada 6. sınıfta olan 28 öğrenciye 12 hafta süren bir atılganlık ve sosyal beceri eğitim programı vermişler, bu programda öğrencilerden ön -test, son - test ölçümleri almışlardır. Ölçüm sonuçlarına göre, sosyal beceri eğitiminin katılan öğrenciler üzerinde benlik saygısını artırdığı, problem çözme becerilerini artırdığı ve ilaç kullanımını azalttığı gibi olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır.

Choi ve Heckenlaible-Gotto (1998), yaptıkları araştırmalarında, sınıf öğretmeni ve okul psikologu tarafından düzenli olarak sınıf içerisinde verilen sosyal beceri eğitiminin verimliliğini incelemişlerdir. Sınıf içerisinde yapılan sosyal beceri etkinliklerinin öğrencilerin kendi akranları tarafından ne kadar fazla kabul görürlerse pratikte kazanmış oldukları bu becerileri kullanmalarının da o kadar arttığı yani, sosyal beceri eğitiminin düzenli olarak sınıf içerisinde yapılmış olmasının öğrenciler açısından daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

King ve diğerleri (1997), 8-15 yaşları arasındaki fiziksel yetersizliği olan ve grup dışında kalmış çocukların sosyal olarak kabul görmelerini sağlamak için çocukların ailelerine, öğretmenlerine ve terapistlerine 10 haftalık 20 seanstan oluşan bir sosyal beceri eğitimi vermiş ve söz konusu öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin artırılmasında etkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

McWhirter (1999), tarafından yapılan çalışmada kendi öz kaynaklarını ortaya koymak üzere yapılan sosyal beceri eğitim çalışmalarının hem özel ilişkilerde yaşanan yalnızlığı, hem de sosyal yalnızlığı azalttığını, öz güven geliştikçe yalnızlığın azaldığı veya yüzeyselleştiği sonuçlarını bulmuştur.

Heiman ve Margalit (1998), orta düzeyde zeka geriliğine sahip olan 575 öğrenci üzerinde, öğrencilerin kendi raporları doğrultusunda, öğrencileri yalnızlık, depresyon ve sosyal beceriler açısından değerlendirmeye alarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin gelişim düzeyleri açısından farklılıklar gösterdiği ve ergenlik dönemi öncesindeki öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha fazla yalnızlık yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Butcher (1999), öğrencilerin ders aralarında oyun alanındaki aktivitelerle ilgili problemlerin yine ders aralarında uygun davranışlar öğrenilmesi ile azalıp azalmayacağını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin ders aralarında oyun sahasını sosyal becerileri öğretmek için kullanılan bir ortam olması durumunda problem davranışların ortadan

kalktığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte cinsiyet farklılığına göre değişip değişmediğini de incelemiş ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla sosyal beceri gelişimi gösterdikleri, bunun nedeni olarak da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az problem davranış sergilemesinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Lane (1999), yaptığı araştırmada akademik veya sosyal beceri eğitiminin akademik performansı ve sosyal yetkinliği artırması ve problem davranışları azaltması üzerindeki etkisini incelemiş, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği ayrıca öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerine katkısı olduğu sonucuna varmıştır.

Riggio (1999), bir veya daha fazla kardeşi olan 146 yetişkin ve hiç kardeşi olmayan 51 yetişkinin kişilik ve sosyal becerilerini bireysel kişilik gelişimleri bakımından incelemiş ve araştırma sonucunda sosyal beceriler ve toplam sosyal yetkinlik açısından herhangi bir farklılığa ulaşamamıştır.

Vandeputte ve Arkadaşları (1999), farklı yaş gruplarındaki bireyler üzerinde sosyal beceriler ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemişler, yalnızlığın genç ve yaşlı gruplardaki bireylerin sosyal becerileriyle ilişkili olmadığı, ancak yaşlı ve genç yetişkin grubundaki bireylerin arkadaşlarının genç olduğunda bu bireylerin sosyal beceri düzeylerini artırdığı sonucuna varmışlardır.

Bullis, Walker ve Sprauge (2001), yaptıkları araştırmada sosyal beceri eğitim programının risk grubundaki çocuklar ve anti sosyal çocuklar üzerindeki etkisi okul öncesi - ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde, öğrencilerin karakteristik özellikleri, sosyal beceri eğitim teknikleri ve verimlilik sonucu açısından karşılaştırılmış, araştırma sonucunda sosyal beceri eğitim programının üç eğitim düzeyinde de önemli derecede etkili olduğu bulunmuştur.

Gresham ve arkadaşlarının (2001), yaptıkları bir araştırmada sosyal beceri eğitim programlarının özel öğrenim yetersizlikleri, zihinsel geciktirme, duygusal rahatsızlık gibi yüksek-oranda yetersizlik yaşayan gruplarının birine göre sınıflandırılan öğrenciler için özel olarak belirgin olması ve etkisi üzerine bir meta-analiz yapmışlardır..

Elliott, Malecki ve Demoray (2001), çalışmalarında sosyal becerilerin bireylerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi ve okul ortamında özellikle bireylerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişler; sosyal beceriler, akademik başarı ve sosyal destek arasında önemli ilişkiler bulunduğu ve ilköğretim ile lise öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalarda

bu üç faktör arasındaki ilişkinin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Segrin (2001), üniversite öğrencilerinin sosyal beceriler ve olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişkilerini incelemek için yapmış olduğu çalışmada sosyal becerilerle olumsuz yaşam olayları arasında bir ilişki olduğu ve sosyal beceri düzeyleri düşük olan bireylerin daha fazla olumsuz olaylar yaşadıkları sonucuna varmıştır.

Tyron ve Arkadaşları (2001), ergenlerde sosyal beceri, anksiyete ve depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği "Ergenlerde Depresyon, Anksiyete ve Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki" isimli çalışmada 97 ortaöğretim öğrencisine ölçülmek istenilen niteliklerle ilgili olarak ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda depresyon ve anksiyete belirtilerinin, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal becerileriyle yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sosyal beceri sorunlarının çözümü ile ilgili olarak, öfke yönetimi, davranış belirleme ve zaman yönetimi eğitimi verilebileceği çalışmada belirtilmiştir

Engels, Dekovic ve Meeus (2002), 12-18 yaş arası 508 ergen üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal becerilerin ebeveyn, çocuk ve akran ilişkileri üzerindeki ayarlayıcı rolü üzerinde çalışmışlar, çalışma sonucunda ergenlerin sosyal becerilerinin ebeveyn faktörleri, ebeveyne bağlanma ve aile atmosferi gibi değişkenler kadar akran ilişkileri üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre ergenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kimmel (2002), "Bilişsel Olarak Yetenekli 4. ve 5. Sınıf Çocuklarda Sosyal Becerileri Geliştirme" isimli doktora çalışmasında bilişsel olarak yetenekli fakat sosyal açıdan yetersizlikleri olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde bir sosyal beceri programı çalışması yapmıştır. Bu programın amacı, deneyimlerden ve fırsatlardan yararlanamayan ve yalnızlık çeken, izole edilmişlik duygusu yaşayan bireylerin çalışma sonunda bazı sosyal becerileri kazanmasını sağlamaktır. Program öncesinde katılımcılara, program, ders planı, çocukların, sorumluluk, empati, kendini kontrol, açıklama, problemleri dışsallaştırma, arkadaşlarına ulaşabilme ve kışkırtıcı duyguları kontrol etme ile ilgili olan öğretim stratejilerini tanımlamıştır. Bu özellikler, programdan sonra tekrar kontrol edilmiştir. Program sonrası beklenen bütün hedefler sağlanmıştır. Program sonucunda öğrenciler, kendi davranışlarının sorumluluğunu kabul etmiş, kendi duygularını yeniden yapılandırmış, olumsuz yanlarını kabul etmiş, diğer insanların hissettiklerini anlamış ve kavga etmeden diğer insanlarla tartışmayı öğrenmiş ayrıca empati beklenilen bütün alanlarda ilerleme sağlamıştır.

Ruggiero (2002), düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarıyla sosyal beceri ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 109 erkek 110 kız çocuğu katılmıştır. Araştırmada sosyal beceriler SBDS ile ölçülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet ve sosyal becerilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıya etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri olan öz kontrol, işbirliği ve atılganlık ile matematik ve okuma derslerindeki başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmada ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri ile elde edilen bulgulardan cinsiyete göre kendini kontrolle başarı durumları arasında ilişki bulunmazken işbirliği ve atılganlık becerileri ile cinsiyete göre başarı durumu arasında ilişki bulunmuştur.

Anderson - Butcher, Newsome ve Nay (2003), yaptıkları araştırmada, sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin teneffüslerde göstermiş oldukları problem davranışları üzerindeki etkisini incelemişler, araştırma sonucunda sosyal beceri eğitim programının çocukların problem davranışlarını önemli derecede azalttığını görmüşlerdir.

Ditommaso ve Arkadaşları (2003) yılında yaptıkları "Genç Yetişkinlerde Bağlanma Stilleri, Sosyal Beceriler ve Yalnızlık" isimli çalışmalarında 183 üniversite öğrencisinin bağlanma stilleri, sosyal becerileri ve yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Çalışmada, güvenli olarak bağlanma ile sosyal beceriler arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Bu bireylerin daha rahat şekilde duygularını, inançlarını ve tutumlarını açıklayabildikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçları birine güvenli bağlanma oluşturan bireyin, sosyal olarak da becerili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda sosyal olarak becerikli bireylerin yalnızlık algılarının daha düşük olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak sosyal becerilerin, sosyal yalnızlık, korkulu bağlanma ve güvenli bağlanma üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Kolb ve Hanley - Maxwell (2003), araştırmalarında ailelerin kendi çocukları üzerinde önemli gördükleri sosyal becerilerin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmışlar, aileler arasında akademik başarının önemli olduğu görüşüne varmışlar, bununla birlikte ailelerin çocuklarından kişilerarası iletişim becerisi ve ahlak gelişimi (huy, empati ve motivasyon) alanlarında beceri geliştirmeleri istedikleri sonucuna varmışlardır.

Spence'in (2003) yaptığı araştırmada, sosyal beceri eğitiminin, bireyin sosyal ortamlardaki başarısı için gerekli olan önemli sosyal davranışları ortaya koyma becerisini geliştirme üzerindeki etkisini incelemişler, sosyal beceri eğitiminin tam anlamıyla olmasa da

bireyin sosyal yetkinlik düzeyini artırdığı ve bu eğitim programının duygusal, davranışsal ve girişimsel bozuklukların tedavisinde kullanılabileceği sonucuna varmıştır.

Strahan (2003), sosyal kaygı ve sosyal becerilerin akademik performansa etkisini incelediği 2 yıllık boylamsal araştırmasının (n=253) ilk yılında temel alınacak sınır çizgisi verileri toplanmıştır. Araştırmanın 2. yılında sınıf başarı ortalamasını yordayanlar, sosyal beceriler, kurumsal taahhüt, kişisel ve akademik uyum, yüksek okul sınıf derecesi, nicel yetenek derecesi, cinsiyet ve kişinin etnik sınıfı çıkmıştır. Duygusal kontrol, üçüncü döneme kadar düşük akademik başarının önemli bir yordayıcısı çıkmıştır. Daha sonra yüksek okul derecesi, nicel yetenek derecesi, kadın cinsiyetinde olmak yüksek akademik başarının belirleyicisi çıkmıştır. Sosyal kaygı, fakültede devamı veya akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmamıştır.

Takahashi ve Kosaka (2003), yaptıkları çalışmada, açık sistem sosyal beceri eğitim programının bazı psikiyatrik bozukluk tanısı almış olan hastalar üzerindeki etkisine bakmışlar, sosyal beceri eğitim programının hastaların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve bu anlamda onları motive ettiği sonucuna varmışlardır.

Anderson ve Arkadaşları (2003), 85 kadın üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin kadınların özel veya genel ortamlarda kendilerini ifade etme veya kendilerini açma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yüksek düzeyde sosyal beceriye sahip kadınların kişiler arası ilişkilerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve daha çok kendilerini açma davranışı gösterdiklerini bulmuşlardır.

Cowart ve Arkadaşları (2004), anaokulu ile 8. sınıf arasında eğitim gören toplam 196 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin yaratıcılık aktiviteleri ile ilişkisini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda herhangi bir kulübe üye olmanın, sanatsal faaliyetlere katılmanın ve gönüllü olarak çalışma isteği içinde olmanın, yüksek düzeyde sosyal beceriler ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Engelberg ve Sjöberg (2004), yaptıkları araştırmada, aşırı düzeyde internet kullanan üniversite öğrencilerinde sosyal becerilerin zayıfladığını ve bu durumun da öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin düşmesine neden olduğunu saptamışlardır. Araştırmada ayrıca aşırı düzeyde internet kullanımının öğrencilerde yalnızlığa ve sosyal beceri yetersizliğine neden olduğu da saptanmıştır.

Huprich ve Arkadaşları (2004), bireylerin sosyal beceri düzeylerinin kişiler arası bağımlılık ve depresyon riski arasındaki ilişki derecesini belirlemeye dönük olarak yaptıkları

araştırmada bağımlı kişilik özellikleri gösteren bireylerde bağımlılık ve depresyon riskinin arttığını ve sosyal beceri düzeylerinde azalma görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Kathleen ve Arkadaşları (2004) yılında yaptığı "Öğrenci Davranışının Öğretmen Beklentileri: İlkokul Sınıflarında Başarı İçin Sosyal Beceri Gerekliliği" isimli çalışmasında, öğretmenlerin çalıştıkları alan, sınıf düzeyi ile birlikte demografik yapılarına bağlı olarak, öğrencilerden bekledikleri davranışları betimlemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sosyal becerileri sınıf başarısı için temel olarak gördükleri ortaya koyulmuştur. İlkokul ve ilkokul ikinci kademe öğretmenleri, işbirliği ve kendini kontrol ile ilgili becerileri sınıf başarısı için temel gereklilik olarak almaktadırlar. Hakkını arama davranışı, temel olarak bu dönemde daha önemsiz bulunmuştur. Genel ve özel eğitim öğretmenleri hakkını savunma ve kontrol becerilerinde de benzer sonuçlar ifade etmişlerdir. Fakat genel eğitim öğretmenlerinin başarı için işbirlikçi çalışmayı, özel eğitim öğretmenlerine göre daha önemli gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Maddem ve Arkadaşları (2004), yaptıkları araştırmada sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ve öfke denetimi üzerindeki etkisini incelemişler, araştırma sonucunda eğitim programına katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli bir azalma görüldüğü ve bu öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler olduğunu görmüşlerdir.

Deniz, Hamarta ve Arı (2005), üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin sosyal beceri ve yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda duygusal ifade düzeyi, duygusal duyarlılık düzeyi, sosyal kontrol düzeyi ve toplam sosyal beceri düzeyi açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca güvenli bağlanma düzeyine sahip öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Fox ve Boulton'un (2005), 9 ile 11 yaşlarında, 162 kız, 168 erkek toplam 330 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında okullarda saldırganlık davranışı sergileyen veya zorbalık yapan öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin, akran gruplarının ve öğrencilerin kendilerinin yapmış oldukları değerlendirmeleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu üç kaynaktan alınan bilgiler doğrultusunda bu tür saldırganlık ve zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin en büyük eksikliklerinin yetersiz düzeyde sosyal becerilere sahip olmaları gösterilmiştir.

Harman ve Arkadaşları (2005), yaşları 11 ile 16 arasında değişen öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada internet kullanımında kendilerini farklı ifade eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, benlik saygıları, sosyal kaygı ve saldırganlık düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda internet kullanımı sırasında kendilerini olduğundan farklı gösteren (örneğin; daha yaşlı) öğrencilerin düşük sosyal beceri düzeyine, düşük benlik saygısına, yüksek kaygı ve saldırganlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Morgeson, Reider ve Campion (2005), çalışmalarında sosyal becerilerin dışa dönüklük, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özellikleri, takım çalışması bilinci ve performans arasındaki ilişkileri incelemişler, çalışma sonunda sosyal becerilerin dışa dönüklük, duygusal durağanlık ve anlaşılabilirlik gibi kişilik özelliklerinin, takım çalışması bilincinin performans üzerinde etkisi olduğunu saptamışlardır.

Sukhodolsky ve arkadaşları (2005), çocuklar için öfke kontrolü eğitiminin faydalılığı konusunda bir pilot uygulamada bulunmuşlardır. Bu pilot uygulamada sosyal problem çözme ve sosyal beceri eğitiminin bileşimlerini kullanmışlardır. Sosyal problem çözme eğitiminin bileşenlerinden, sosyal idrak etmeye ilişkin yeniden yapılandırma, atıf tekrar atıf eğitim teknikleri, ve çözüm üretiminden faydalanılmış, öfke ve saldırganlık eğitimi programı içine dâhil etmişlerdir. İkinci bileşen sosyal beceriler eğitiminden ise davranış provası tekniği, insanlar arası çatışmalar da öfkenin uygun ifade edilmesindeki kararlılığı için sosyal becerilerin koruyucu güçlü becerilerini hedefleyen düzeltici geri dönüt teknikleri alınarak hazırlanan programa dâhil edilmiştir. Daha sonra katılımcılara (9,6 yaş ortalamasına sahip 26 erkek katılımcı) hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. İki ayrı eğitim sonucunda, iki programdan alınan tekniklerin saldırganlığı ve davranış yönetim problemlerini önemli şekilde azaltmakta benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Geliştirilen programın benzer oranlarda ebeveynlerden ve katılımcılardan alınan yanıtlarla öfkeyi kontrol etme, tahriklere kapılmama ölçüsünde dikkate değer bir azalma görülmüştür.

Boo ve Prins (2007), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHAB) tanısı konmuş çocuklarda sosyal beceriksizlik: sosyal beceri eğitiminde mümkün aracılar ve arabulucularla ilgili araştırma yapmışlardır.

Chamorro-Premuzic ve arkadaşları (2007), yaptıkları araştırmada (n=112) beş büyük kişilik tipi, duygusal zeka kişilik tipi, mutluluk arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Araştırmada mutluluğa yönelik güçlü kişilik tipleri saptanmıştır. Dört büyük kişilik tipi, istikrarlılık, dışadönüklük, insaflılık ve memnuniyetlilik hem duygusal zekalılık hem de

mutlulukla ilişkili olduğu ve mutluluğun %18 lik bir varyansını açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca bulgular arasında mutluluk ve beş büyük kişilik tipi arasındaki anlamlı ilişkiye duygusal zeka kişilik tipinin aracılık ettiği de vardır. Bununla birlikte beş büyük kişilik tipinden istikrarlılık ve insaflılığın belli bir miktarda, memnuniyetlilik ve mutluluk arasında ise tam bir ilişki bulunmuştur.

Seevers ve Jones-Blank (2008)'ın yaptıkları öğrenci davranışında ve sosyal beceri gelişmesinde sosyal beceri eğitiminin etkilerini keşfetmek isimli nitel çalışmada (n=8) çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde ve davranışlarında sosyal beceri eğitiminin etkilerini araştırmışlardır. Yapmak, rol oynamak, pozitif takviye, pratik-prova, tesadüfi öğrenim, sevk etme gibi sosyal becerileri öğretmek için kullanılan eğitsel stratejiler kullanılmış ayrıca öğrenci diğerine yardım edecek, diğerleriyle pozitif sosyal ilişkileri geliştirecekleri ve bundaki en temel amaç davranışsal talepleriyle başa çıkabilecekleri, özel beklentilerini ortaya koyabilecekleri, uygun bir şekilde iletebilecekleri ve diğerinin ihtiyaçlarını arzularını, tercihlerini kabullenip uyum gösterebilecekleri bir oluşum. Ve sonuç olarak beklentilerin karşılandığı yönünde bilgiler alındığı bildirilmiştir.

Spjeldnes ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları ebeveynler arası çatışmalar (n=170), bunların arasında tampon görevi gören öğretmenler ve çocuklardaki sosyal beceriler adlı çalışmada ebeveynleri ile yüksek-çatışma yaşayan çocuklara karşı alçak-çatışma yaşayan çocukların sosyal beceri düzeylerinin önemli ölçüde farklılaştığını bulmuşlardır. Yapılan analizler, çatışmanın ve öğretmen desteğinin önemli şekilde, cinsiyetin çocukların sosyal becerilerini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca kızların sosyal beceri düzeylerinin, çatışma ve öğretmen desteğinin her düzeyinde erkeklerin düzeylerinden yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

1.5.2 Öznel ve psikolojik iyi oluş ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar

İyi oluş araştırmalarında yaşam kalitesi, mutluluk, yaşam doyumu, öznel iyi oluş, iyimserlik ve umudu kapsayan bir dizi kavram kullanılmaktadır. Bu kavramların anlamları kesin çizgilerle birbirinden ayrılamadığından kavramlar kimi zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. İyi oluş konusuna ilgi duyan araştırmacılar günümüzde hâlâ konu ile ilgili kavramsal ve kuramsal belirginleşmeyi sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle bu araştırmada, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, mutluluk ve olumlu duygulanım ilişkisini inceleyen araştırmalara da yer verilmiştir.

Köker (1991), yaşam doyumunu 17-21 yaş grubunda bulunan normal ve sorunlu ergenler üzerinde karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında, normal gruptaki ergenlerin yaşam doyumlarının psikolojik problemleri olan ergenlerin yaşam doyumundan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarında ayrıca, yaşın yaşam doyumuna etkisi anlamlı bulunmazken, kız ergenlerin yaşam doyumunun erkek ergenlerin yaşam doyumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yetim (1991) yaşam doyumunu günlük yaşam içerisindeki aktivitelere göre incelediği araştırmasında iki örneklem grubu üzerinde çalışmıştır. Çalışma gruplarından biri üniversite öğrencilerinden (n=120), diğeri ise üniversite mezunu meslek sahibi kişilerden oluşmaktadır (n=60). Öğrenci örnekleminden elde edilen bulgular, planlılık, tutarlılık, kişisel kontrol, haz kapasitesi ve kendine güven gibi kişi özelliklerinin; sosyal onay ve sosyal katılım gibi çevre özelliklerinin; projenin diğer projeleri engelleme derecesi ve bütün projelerden ortaya çıkan uyum değeri gibi sistem özelliklerinin yaşam doyumunu belirlemede etkili olduğu bulunmuştur. Ancak yetişkin yaşam doyumu, öğrenci yaşam doyumundan farklıdır. Yetişkin bireyler için projenin çevreye duyurulması (bilinirlik) ve projenin bireyin yaşam stiline uygunluğu, projeye zaman ayrılmasını ve bireysel bağlanmayı sağlamak suretiyle yaşamdan alınan doyuma etkide bulunması şeklinde belirlenmiştir.

Nalbant (1993) araştırmasında 15-22 yaşları arasında ıslahevinde, gözetim altında ve suç işlememiş gençlerin (n=215) benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmada gençlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla bir sosyo-demografik bilgi alma formu, benlik saygıları ve yaşam doyumu düzeyleri hakkında bilgi almak amacıyla “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ıslahevinde bulunan, gözetim altında bulunan ve suç işlememiş gençlerin benlik saygısı düzeylerinin birbirlerinden farklı olmadığı, ancak ıslahevinde bulunan gençlerde depresyonun yaygın olduğu, kişilerarası ilişkilerinde tehdit hissettikleri ve psişik izolasyonun fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca suç işlemiş gençlerin özellikle gözetim altında bulunan gençlerin yaşam doyumunun suç işlememiş gençlere göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Dikmen (1995), kamu çalışanlarında iş doyumu ve yaşam doyumunu incelediği araştırmasında, iş doyumu ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bununla beraber kadınların ve erkeklerin iş ve yaşam doyumlarının birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Kılıç (1995), yaşlılar üzerinde yaptığı bir araştırmada, yüksek ve düşük kalitedeki kurumlarda yaşayan yaşlıların, yaşam doyumlarını ve kurumda yaşamaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yüksek kalitedeki kurumlarda yaşayan yaşlıların yaşam doyumları, kurumda yaşamaktan memnuniyetleri ve kontrol duyguları düşük kurumlarda yaşayan yaşlılardan daha yüksek bulunmuştur.

Vara (1999), iş ve yaşam doyumunu incelediği araştırmasında, yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunun genel yaşam doyumunu etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mesleki kıdem, gece çalışma durumu, hemşireliği seçme nedeni ve işten ayrılma düşüncesi değişkenlerinin genel yaşam doyumu üzerinde bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Selçukoğlu (2001), araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyi, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerini yaş, cinsiyet, bölüm, kıdem, öğrenim seviyesi ve medeni hal değişkenlerine bağlı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, yaşam doyumu açısından sayısal ve sözel bölümde çalışan araştırma görevlileri arasında bir farklılık görülmemiştir.

Kalafat (1996) depresyon ve mutluluk ile otomatik düşünceler ve olumsuz olaylar arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı çalışmasını 350 üniversite öğrencisi üzerinde yapmıştır. Araştırma sonucunda depresyon ve mutluluk düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sosyal programlara devam eden öğrencilerin mutluluk düzeyleri fen programlarına devam edenlerden daha fazla, depresyon düzeyleri ise daha azdır. Ayrıca olumsuz ve olumlu otomatik düşünceler, olumsuz olaylar ve mutluluğun depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Olumsuz otomatik düşünceler ve olumsuz olaylar arttıkça mutluluk düzeyi azalmaktadır. Mutluluğun en güçlü yordayıcısının olumlu otomatik düşünceler olduğu belirlenmiştir.

Doğan (2004) üniversite öğrencilerin iyilik halini incelediği araştırmasını iki farklı üniversiteye devam eden 936 üniversite öğrencisi ile yapmıştır. Sonuç olarak erkek öğrencilerin iyilik hali ölçeğinin serbest zaman alt ölçeğinden kızlara göre anlamlı ölçüde yüksek puan aldığı, kız öğrencilerin arkadaşlık ve sevgi alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldığı, kız ve erkek öğrencilerin maneviyat ve kendini yönetme alt ölçek puanları açısından anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tuzgöl-Dost (2004), üniversite öğrencilerinin (n=700) öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet, fakülte, bölümden memnuniyet, akademik başarı, algılanan ekonomik durum, fiziksel sağlık durumu, algılanan ana-baba tutumu, fiziksel görünüşten memnuniyet, dinî inanç ve

denetim odağı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasında, öznel iyi oluşu kendisi tarafından geliştirdiği "Öznel İyi Oluş Ölçeği" ile belirlemiştir. Araştırmada denetim odağı, "Rotter'ın İç Dış Kontrol ölçeği" ile belirlenmiş diğer bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler yine araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmacı araştırmadan elde ettiği bulguları kısaca şöyle özetlemiştir:

-Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet ve fiziksel sağlık durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

-İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri arasında İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır.

-Bölümünden memnun olan ve olmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında bölümünden memnun olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

-Akademik olarak başarılı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile akademik olarak orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında akademik olarak başarılı öğrenciler lehine; akademik olarak orta düzeyde başarılı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile başarısız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında orta düzeyde başarılı öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

-Algılanan ekonomik durumu orta ve üst olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile algılanan ekonomik durumu alt olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında algılanan ekonomik durumu orta ve üst olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

-Algılanan ana-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile algılanan ana-baba tutumu ilgisiz ve aşırı koruyucu olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında algılanan ana-baba tutumu demokratik olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

-Fiziksel görünüşünden memnun olan ve olmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında fiziksel görünüşünden memnun olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

-Dini inancı güçlü olup yaşamında önemli bir yer tutan ve dinî inancı olmasına rağmen yaşamında önemli bir yer tutmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile dinî inancı olmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında ilk iki grup lehine anlamlı fark olduğu

belirlenmiştir.

-İçten denetim odaklı öğrencilerle dıştan denetim odaklı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında içten denetim odaklı öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Cenkseven (2004), üniversite öğrencilerinin (n=500) öznel ve psikolojik iyi olmalarının dışadönüklük, nevrotizm, kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük, sosyal ilişkileri, boş zaman etkinlikleri ve akademik durumlarına ilişkin hoşnutluk düzeyleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve algılanan sağlık durumu tarafından ne oranda yordandığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında farklı testlerden faydalanmıştır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma düzeylerini belirlemek amacıyla "Ryff'ın Psikolojik İyi Olma Ölçekleri", öznel iyi olma düzeylerini belirlemek için "Olumlu-Olumsuz Duygulanım Ölçeği" ve "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri"nin araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Ayrıca dışadönüklük ve nevrotizmi belirlemek amacıyla "Eysenck Kişilik Envanteri", kontrol odağı inançlarını belirlemek için "Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini belirlemek için ise "Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Envanteri" kullanılmıştır. Demografik değişkenleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre "yaşam doyumu" ve "öznel iyi olma", "diğerleriyle olumlu ilişkiler", "özerklik", "çevresel hakimiyet" "kendini kabul" ve "psikolojik iyi olma" puanlarının yüksek sosyo-ekonomik düzey lehinde farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyete göre de öznel ve psikolojik iyi olmanın bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre hem "öznel iyi olma" ve bileşenleri, hem de "psikolojik iyi olma" ve alt boyutlarının anlamlı biçimde farklılaştıkları belirlenmiştir. Sonuçlar yüksek öğrenilmiş güçlülük ve iç kontrol odağı düzeyine sahip kişilerin daha fazla öznel ve psikolojik iyi olma ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, cinsiyet ve öğrenilmiş güçlülük etkileşiminin öznel ve psikolojik iyi olmanın bazı boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öznel iyi olmayı yordayan değişkenleri saptamak amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda açıklanan toplam varyansa katkılarına göre ilk olarak nevrotizm, sonra dışadönüklük, akademik başarıdan algılanan hoşnutluk, öğrenilmiş güçlülük, ebeveyni ve flörtü ile ilişkisinden algılanan hoşnutluk, sosyo-ekonomik statü, cinsiyet, algılanan sağlık

durumu, dış kontrol odağı inancı, boş zaman etkinliklerinden algılanan hoşnutluk değişkenleri öznel iyi olmanın anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Bu değişkenlerin tamamının toplam varyansın % 63,9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda arkadaşlarla ilişkilerden algılanan hoşnutluğun öznel iyi olmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür.

Aşamalı regresyon analizi sonucunda açıklanan toplam varyansa katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, dışadönüklük, nevrotizm, flört ve arkadaşlarla ilişkiden algılanan hoşnutluk, dış kontrol odağı inancı, cinsiyet, ebeveynle ilişkilerinden ve boş zaman etkinliklerinden algılanan hoşnutluk değişkenleri psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcılarıdır. Bu değişkenlerin tamamı toplam varyansın % 59'unu açıkladığı belirlenmiştir. Ancak analiz sonucunda algılanan sağlık durumu, sosyo-ekonomik statü ve akademik başarıdan algılanan hoşnutluğun psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

İlhan (2005), yaptığı çalışmada, mizah tarzlarının öznel iyi oluş üzerindeki rolünü bir model içerisinde açıklamaya çalışmıştır. Üniversite öğrencisi 154 erkek ve 300 kız toplam 454 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırmada veri toplamak amacıyla; Beş Faktör Kişilik Envanteri, Mizah Tarzları Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada, öncelikle mizah tarzlarının rolüne ilişkin hipotez bir model önerilmiş, daha sonra üretilen alternatif modeller arasından en uygun olanı tercih edilmiştir. Tanımlanan nihai model, yüksek düzeyde uyum katsayılarına sahip olmasına karşın mizah tarzlarının model içerisinde iyi oluşu çok düşük düzeyde açıkladığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, mizah tarzları içerisinde sadece Kendini Geliştirici Mizah öz-yeterlik yoluyla dolaylı bir şekilde iyi oluşu etkilemiştir. Buna karşın, öznel iyi oluş üzerinde en fazla etkiyi kişilik özellikleri (dışadönüklük ve duygusal tutarsızlık) ve öz-yeterlik yapmaktadır. Kişilik özelliklerinden dışadönüklük ve duygusal tutarsızlık, hem doğrudan hem de kendini geliştirici mizah ve öz-yeterlik üzerinden dolaylı bir şekilde iyi oluşa etki etmektedir. Öz-yeterlik ise iyi oluşu orta düzeyde ve doğrudan etkilemektedir. Sınıf düzeyinin ve cinsiyetin iyi oluş üzerinde çok düşük seviyede bir etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

Cihangir-Çankaya (2005), yaptığı araştırmada öz-belirleme kuramına dayanan, temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ilişkin öz-belirleme modelinin Türkiye'de ne düzeyde işlediğini araştırmıştır. Bu modeli test edebilmek için Türkiye'de bir çalışma grubu

oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu 216 kız, 198 erkek olmak üzere toplam 414 üniversite öğrencisidir.

Araştırmada öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu, Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen, Bacanlı ve Cihangir-Çankaya (2003) tarafından, Türkçeye uyarlanan "İhtiyaç Doyumu Ölçeği" ile ölçülmüştür. Öğrencilerin öz-saygı düzeyleri Benlik Saygısı Ölçeğiyle (Ancak, 1999); kaygı düzeyleri Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteriyle (Spielberger, Gorsuch ve Lushene, 1970); yaşam doyumu düzeyleri Yaşam Doyumu Ölçeğiyle (Diener, Emmans, Larsen ve Griffin, 1983); özerklik desteği ise, Sosyal Destek Ölçeğiyle (Yıldırım, 1997) ölçülmüştür.

Yapılan çalışmada veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

-Özerklik desteği ihtiyaç doyumunu doğrudan, olumlu olarak etkilemektedir.

-Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu onların özsaygı düzeylerini doğrudan, olumlu olarak etkilemektedir.

-Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu onların kaygı düzeylerini doğrudan, olumsuz olarak etkilemektedir.

-Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu onların yaşam doyumu düzeylerini doğrudan, olumlu olarak etkilemektedir.

-Test edilen öz-belirleme modeli Türkiye'de toplanan verilere uygunluk göstermektedir.

Diğer bir ifadeyle bireylerin aile ve arkadaş çevresinden aldıkları özerklik desteğinin, onların temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu etkilediği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun da öznel iyi olmayı olumlu etkilediği görülmüştür.

Bu bulgulara dayanarak araştırmacı, öz-belirleme modelinin Türk kültüründeki geçerliğini gösterdiğini belirtmiştir.

Özen (2005) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin (n=393) öznel iyi oluş düzeylerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, anne ve babanın öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri, Tuzgöl-Dost (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen Öznel iyi Oluş Ölçeği'nin, araştırmacı tarafından geliştirilen lise formu ile belirlenmiş, ayrıca bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi almak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın öğrenim durumuna

bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, öznel iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı ve algılanan ekonomik duruma bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Terzi (2005), yaptığı araştırmasında üniversite öğrencileri (n=395) üzerinde stresli yaşam durumları karşısında etkili başa çıkmayı sağladığı varsayılan ve bireylerin öznel iyi olmalarını etkileyen "Psikolojik Dayanıklılık Modeli" ile ilgili bulgularını ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilere, stresle ilgili bilişsel değerlendirmelerini ölçmek için Bilişsel Değerlendirme Ölçeği, psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, belirli bir gerilimli durumla karşılaştıkları zaman nasıl davranış sergilediklerini belirlemek için Başa Çıkma Yolları Ölçeği, iyi olmalarını ölçmek için ise Benlik Saygısı Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeğini uygulamıştır.

Araştırma sonucunda, elde edilen sonuçları ise şöyle özetlemiştir;

-Stresli yaşam durumlarını bilişsel değerlendirme iyi olmayı dolaylı olarak etkilemektir.

-Stresli yaşam durumlarıyla başa çıkma iyi olmayı dolaylı olarak etkilemektedir.

-Psikolojik dayanıklılık kişilik özelliği bilişsel değerlendirme ve başa çıkma aracılığı ile iyi olmayı dolaylı olarak etkilemektedir. Terzi bu bulgulara dayanarak verilerin hazırladığı modele uygunluk gösterdiğini belirtmiştir.

Kuzucu (2006), kendisi tarafından hazırlanmış olan duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin (n=34) duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisini incelediği araştırmasında, deney, plasebo ve kontrol gruplu ön-test, son-test ve izleme modeline dayalı deneysel bir çalışma yapmıştır.

Araştırmada dört bağımlı değişkenden üç tanesi, kendini değerlendirme ölçekleri ile ölçülmüştür; Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeği, Duyguları ifade Ölçeği, Pozitif Negatif Duygu Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği. Bir tanesi ise performans ölçeği ile ölçülmüştür.

Bu dört ölçek deney, plasebo ve kontrol grubuna ön test olarak verilmiştir. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 12 oturumluk duyguları fark etme ve ifade etme psiko-eğitim programı uygulanmıştır.

Plasebo grubuna 10 oturum plasebo uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir çalışma yapılmamıştır. Son test, deney grubunun uygulaması bittikten sonra verilmiştir. İzleme ölçümü dört ölçek için de deneysel uygulamanın bitiminden dört ay sonra alınmıştır.

Uygulanan deneysel işlemin sonunda elde edilen bulgular “Çifte Çok Değişkenli Varyans Analizi” yöntemiyle incelenmiş ve dört bağımlı değişkenin bileşkesi bakımından deney, plasebo ve kontrol grupları arasında ölçümler boyunca istatistiksel olarak deney grubu lehine bir gelişme gözlenmiş, bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı incelenmesi sonucunda ise gruplar arasında sadece duygusal farkındalık puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Deniz ve Ark. (2007) yılında yaptıkları “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Umutsuzluk ve Akademik Başarılarının Problem Çözme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi” isimli araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının yaşam doyumları, umutsuzluk ve akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemeye yönelik olmuştur. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak desenlenmiş ve örneklemi 410 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla 1982 yılında P. P. Heppner ve C. H. Petersen tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve P.P. Heppner (1993) tarafından yapılan “Problem Çözme Envanteri”, yaşam doyumlarını belirlemek amacıyla Diener (1985) tarafından geliştirilen Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaşam Doyumu Ölçeği”, umutsuzluklarının belirlenmesinde ise Beck, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilen ve Seber (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan “Beck Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Akademik başarı puanlarının belirlenmesinde öğrencilerin genel not ortalamaları dikkate alınmış ve verilerin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ise;

-Üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının yaşam doyumunu anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım ve kaçıngan yaklaşımın yasam doyumu üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, planlı, değerlendirici, düşünen ve aceleci yaklaşımın ise yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

-Üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları umutsuzluk puanlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Problem çözme yaklaşımlarından kendine güvenli yaklaşım ve kaçıngan yaklaşımın umutsuzluk üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu, planlı, değerlendirici, düşünen ve aceleci yaklaşımın ise umutsuzluk puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

-Üniversite öğrencilerinin problem çözme yaklaşımları akademik başarı puanlarını anlamlı düzeyde açıklamamaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin problem çözme yaklaşımları yaşam doyumları ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Tuzgöl-Dost (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini cinsiyet, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, algılanan anne-baba tutumu, gelecekten beklenti, dini inanç ve yalnızlık değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 403 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyini belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Laresen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Köker (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği; yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Russel, Peplav ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Yaparel (1984) tarafından Türkçe'ye uyarlanan UCLA Yalnızlık Ölçeği ve bağımsız değişkenlerle ilgili bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, algılanan akademik başarı, algılanan ekonomik durum, gelecekten beklenti, dini inanç ve yalnızlık değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Veenhoven (1984) 32 ülkede yapılan 245 çalışmanın meta analizine bakmıştır. Çalışmasının sonucunda Veenhoven mutlu bireylerin ekonomik olarak rahat, özgürlüğün, demokrasinin olduğu, politik ortamın kararlı olduğu ülkelerde bir azınlıktan çok çoğunluğa ait olan genellikle evli, aileleri ve arkadaşlarıyla iyi ilişki içinde olan, fiziksel olarak sağlıklı ve yaşamlarını kontrol edebilen bireyler olduğu görülmüştür.

Haring, Stock ve Okun (1984) meta analitik teknikleri kullanarak yaptıkları çalışmalarında öznel iyi olmanın yordayıcıları olan cinsiyet ve sosyal sınıf üzerinde ampirik çalışmalardan elde edilen bulguları sentezlemişlerdir. Araştırma sonucunda kadın ve erkeklerin öznel iyi olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, ancak bu farkın varyansın küçük bir kısmını açıkladığı görülmüştür. Sosyal sınıf ölçümleri (sosyo-ekonomik statü, mesleki statü ve geliri) sonucunda sosyal sınıfın öznel iyi olma ile anlamlı ilişkileri olduğu, fakat cinsiyet ile birlikte bir değişken olarak kullanılınca bu ilişkinin azaldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, sentezlenen çalışmalarda, cinsiyet öznel iyi olmanın temel değişkeni olarak sosyal sınıfı geçmemektedir.

Emmons ve Diener (1985) çalışmalarında kişilik ile öznel iyi olmanın boyutları olan olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma üniversite öğrencilerinden oluşan iki ayrı örneklemde yapılmıştır. Birinci örneklem dönem boyunca öznel iyi olma ile ilgili bir projede çalışan 74 (38 kız - 36 erkek), ikinci örneklem ise farklı bir dönemde benzer bir araştırma projesine katılmış 62 (38 kız - 24 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Yaşam Doyumu Ölçeği, Eysenck Kişilik Envanteri, Kişilerarası İlişkiler Listesi, Kendini Algılama Envanteri ve Rotter Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kişilerarası becerilerin olumlu duygulanım ile içsel duygusal durumun (kaygı, duygusallık, dürtüsellik) ise olumsuz duygulanım ile güçlü ilişkiyi gösterdiği, yaşam doyumunun ise hem kişilerarası beceriler hem de içsel duygusal durum ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Wilson ve Peterson (1988) yaşam doyumunun ve mutluluğun en önemli belirleyicilerinden birinin benlik saygısı olduğunu ifade etmektedir. Benlik saygısı yüksek olan bireyler daha mutlu olduklarını ve hayattan daha fazla zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Ergenlerde yaşam doyumu ile benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki olduğu, okulda, aile içinde ve sosyal rekabet ortamında başarılı olan ergenlerin benlik saygılarının ve yaşam doyumlarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Pavot, Diener ve Fujita (1990), 136 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada dışadönüklük ve öznel iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç soruya cevap aramıştır: (1) İki kavram arasındaki ilişki gerçekten doğasından mı kaynaklanmaktadır, yoksa örneğin sosyal beğenirlik nedeniyle ölçme araçlarını cevaplayan insanların bir ürünü müdür?, (2) karmaşık ilişkilerin altında yatan sistem ya da mekanizmalar nelerdir?, (3) Eysenck'in dışadönüklük ve nevrotizm boyutlarının birlikteliğinin öznel iyi olma üzerinde bağımlı ya da etkileşimli etkisi var mıdır? Araştırma sonucunda iki kavram arasındaki ilişkinin doğasından kaynaklandığı bulunmuştur. Ayrıca durumsal ve kişilik faktörlerinin birlikteliğinin dışadönüklük ve öznel iyi olma arasında olumlu ilişki yarattığı görülmüştür. Son soruya yönelik ise açıklayıcı bir bulgu elde edilememiştir.

Shmotkin (1990), öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelediği araştırmasını, yaşları 21 ile 87 arasında değişen 447 kişilik bir İsrailli örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada çok değişkenli varyans analizi ve kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kullanılan iyi oluş ölçeklerinden alınan puanlarda anlamlı bir cinsiyet ayrımının olmadığını göstermektedir. Çok değişkenli varyans analizinde

olumlu ve olumsuz duygulanıma ne cinsiyetin ne de yaş grubu ile cinsiyet etkileşiminin etkisi anlamlı bulunmazken, yaş grubu ile cinsiyet etkileşiminin yaşam doyumuna etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Genç kadınların yaşam doyumu genç erkeklerin yaşam doyumundan yüksek bulunurken, yaşlı kadınların yaşam doyumu yaşlı erkeklerin yaşam doyumundan düşük bulunmuştur.

Fujita, Diener ve Sandvik (1991), çalışmalarını kadınların aynı oranda mutlu oldukları erkeklere göre daha fazla olumsuz duygu ifade etmesine ilişkin iki bulguyu bağdaştırmak amacıyla yapmışlardır. Duygusal yoğunluk bireylerin benzer duygusal uyarıcılara çeşitli yoğunlukta cevaplar vermesi olarak tanımlanabilir. Araştırma 66 kız, 34 erkek toplam 100 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz duygulanımı değerlendirmek için kendisinin değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, günlük değerlendirme ve hafıza performansı olarak dört ölçme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin mutluğunun toplam varyansının yalnızca %1'ini açıklarken, duygusal yoğunluğun %13'ünü açıkladığı görülmüştür. Buna göre, kadınların erkeklerle eşit oranda mutlu olmalarına ilişkin öznel iyi olma bulguları ile kadınların daha fazla olumsuz duygu yaşadıklarına ilişkin depresyon bulgularının uyuşmadığı söylenemez. Genel olarak kadınların yüksek olumsuz duyguları yoğun olumlu duyguları ile dengelenmektedir.

McCare ve Costa (1991), kişilik ve öznel iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada beş faktörlü kişiliği ölçen NEO Kişilik Envanteri'ni kullanmıştır. Araştırma 429 yetişkin erkek ve kadın üzerinden 1979 ve 1981 tarihlerinde elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda nevrotizmin öznel iyi olma ile negatif yönde, dışadönüklüğün ise pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca uyumluluk ve temkinlilik anlamlı bağımsız yordayıcılardır. Kişilik eğilimlerinin öznel iyi olma üzerinde yapısal, deneysel ve araçsal etkileri olduğu görülmüştür.

Mills ve Grasmick (1992), 330 yetişkin üzerinde aile doyumunun ve ekonomik zorlukların evli bireylerin psikolojik iyi oluşlarına etkisinde cinsiyeti koşullu bir değişken olarak incelemişlerdir. Araştırmada bazı bilgiler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmış ve psikolojik iyi oluşu belirlemek için Radloff'un Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan korelasyon tekniği sonunda aile doyumunun psikolojik iyi oluşla olumlu ve anlamlı, ekonomik zorlukların ise zıt ve doğrudan anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin 0.001 düzeyinin ötesinde bir anlamlılığa sahip olduğu saptanmıştır. Aile doyumunun psikolojik iyi oluşa etkisi kadınlarda da erkeklerde de anlamlı olmasına rağmen,

bu etkinin kadınlarda erkeklerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Ekonomik zorlukların erkeklerde ve tam zamanlı olarak çalışan kadınlarda psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak azalttığı da görülmüştür.

Diener ve diğerleri (1993), geniş örneklemli bir araştırmada, biri 39 ülkeden 18032 kolej öğrencisi üzerinde, diğeri 4942 Amerikalı yetişkine ait 10 yıllık boylamsal verilere dayanan iki ayrı çalışma yapmışlardır. Ülkeler arası çalışmada genel yaşam doyumunu belirlemek üzere "Bu günlerde tüm yaşamınızla ilgili olarak ne hissediyorsunuz?" şeklinde tek bir soru sorulmuş ve katılımcının "çok iyi" ile "çok kötü" arasında derecelendirilmiş 7 cevaptan birini işaretlemesi istenmiştir. Katılımcıların farklı on yaşam alanına ilişkin doyumlarını saptamak içinde buna benzer on soru daha sorulmuştur. İkinci çalışmada ise bağımsız değişkenlerle ilgili bilgiler yüz yüze görüşme ve anketler aracılığıyla elde edilmiş ve öznel iyi oluş düzeyi "Genel İyi Oluş Envanteri" ile saptanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, Amerika örnekleminde öznel iyi oluşla gelir düzeyi arasında orta düzeyde ama anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ülkeler arası çalışmada ise öznel iyi oluşla gelir düzeyi arasındaki ilişkiye ait korelasyonların daha büyük olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmalarda gelir düzeyi hem ülke içinde hem ülkeler arasında öznel iyi oluşla ilişkili bulunmuştur.

Henry (1994), lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, ailenin disiplin anlayışı, esnekliği, ebeveynin desteği gibi özelliklerle ilgili olarak aile doyumunun yaşam doyumu ile ilişkisini incelemiştir. Sonuçlar, söz konusu aile ve ebeveyn özelliklerinin ergenlerin yaşam doyumlarını yordayan etkenler olduğunu ortaya koymuştur.

Hong ve Giannakopoulos (1994), yaşları 17 ile 40 arasında değişen 818 erkek ve 904 kadın toplam 1722 Avustralyalı yetişkin üzerinde öz-saygı, depresyon, denetim odağı, öfke, dindarlık, psikolojik tepki (psychological reactance) ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmacılar yaşam doyumunu Diener'ın Yaşam Doyumu Ölçeği ile belirlemişlerdir. Dindarlık özelliği ise Mol'ün beş maddelik Dindarlık Ölçeği ile ölçülmüştür. Sonuçta yaşam doyumunun psikolojik tepki dışındaki tüm değişkenlerle anlamlı olarak bağlantılı olduğu görülmüştür. Öz-saygı, dindarlık, denetim odağı ve yaş değişkenlerinin yaşam doyumuyla olumlu, öfke ve depresyonun ise olumsuz ilişki içinde olduğu belirtilmiştir. Bu değişkenler içinde yaşam doyumu ile en güçlü ilişkinin öz-saygıya ait olduğu anlaşılmıştır. Verilere ayrıca bağımsız ve aşamalı regresyon analizi uygulanmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre toplam

varyansın % 21,4'ünü açıklayan öz-saygı, yaşam doyumunu en güçlü yordayan değişken olarak bulunmuştur. Ayrıca depresyon, denetim odağı, öfke ve dindarlık özelliklerinin de yaşam doyumunu yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumu ile tüm değişkenler arasındaki çoklu korelasyon .51 bulunmuş ve bu katsayının yaşam doyumunun toplam varyansının % 26,3'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Sonuçlara göre dindarlığın yaşam doyumuna etkisinin baskın olmadığı; ancak bağımsız analizde, dindarlığın yaşam doyumunu % 1,3 ve % 2 olarak anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Araştırmacılara göre bu olumlu ilişki, dindarlık özelliği yüksek olanların dindarlık özelliği düşük olanlara oranla yaşamlarından daha fazla doyum sağladıklarını ifade etmektedir.

Cooper ve Arkadaşları (1995a), sosyal etkileşim ve kişisel kontrol değişkenleri ile psikolojik iyi olmanın ilişkisini belirlemek için yaptıkları araştırma iki çalışmadan oluşmaktadır. Birinci çalışmada 53'ü erkek, 65'i kadın toplam 118 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçme araçları olarak Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri", dışadönüklük ya da içedönüklük düzeylerini ölçmek için "Eysenck Kişilik Envanteri", sosyal onaylanma ihtiyaçlarını belirlemek için "Sosyal Beğenirlik Ölçeği / The Social Desirability Scale" ve "Sosyal Etkinlik Ölçeği / The Social Activity Measure" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dışadönük kişilerin psikolojik uyumlarının içedönük olanlardan daha iyi olduğu, öğrencilerin sosyal onay ihtiyacı ve cinsiyetleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal etkinliklerden, özellikle de arkadaş ve ebeveynlerin bulunduğu etkinliklerden doyumun psikolojik iyi olma için ön koşul olduğu ancak sosyal etkinliğin sıklığının önemli olmadığı bulunmuştur.

Cooper ve Arkadaşları'nın (1995b), yaptığı ikinci çalışma ise önceki çalışma ile aynı ortamda 31 erkek, 79 kadın olmak üzere toplam 110 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları "Algılanan durumsal kontrol / Perceived Situational Control", Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri", "Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Sosyal Beğenirlik Ölçeği / The Desirability of Control Scale" dır. Araştırma sonucunda iç kontrol odağı, yüksek kontrol isteği ve kadın olma ile psikolojik iyi olma arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Diener, Wolsic ve Fujita (1995), fiziksel çekiciliğin öznel iyi oluşla ilişkisini öğrenciler üzerinde yaptıkları üç çalışma ile araştırmışlardır. İlk çalışma 112 kız ve 109 erkek toplam 221 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel yaşam doyumunu belirlemek üzere Diener'ın Yaşam Doyumu Ölçeği, mutluluk düzeyini belirlemek için Fordyce'nin

Mutluluğun Altmış İkinci Ölçümü (The Fordyce Sixty-Second Measure Of Happiness) ve korku, öfke, üzüntü, suçluluk, neşe ve sevecenlikten oluşan altı temel duygunun hangi sıklıkta yaşandığını ölçmek üzere Duygulanım Sıfat Ölçeği kullanılmıştır.

Öznel iyi oluşu belirlemeye yönelik olarak kullanılan bu üç ölçeğe ek olarak fiziksel çekiciliğe ilişkin veriler de üç farklı şekilde belirlenmiştir. İlk olarak deneklerin çekilen fotoğrafları on yardımcı tarafından fiziksel çekicilik açısından 10'lu derecelendirme ile puanlanmıştır. İkinci olarak deneklerin görüntü ve sesleri birbirleri ile iletişim halindeyken videoya kaydedilmiş ve bu görüntüler de yine yardımcılar tarafından derecelendirilmiştir. Üçüncü olarak deneklerin aile veya arkadaşlarından oluşan en az üç kişiye, deneklerin kendilerini üniversite öğrencileri ile karşılaştırdıklarında fiziksel çekicilik açısından nasıl bulduklarını düşündükleri sorulmuştur. Bu çalışmanın verileri bireylerin fiziksel çekicilik algısı olarak değerlendirilmiştir.

Korelasyon çalışması sonuçlarına göre, fiziksel çekiciliğin üç ayrı ölçümü ile iyi oluşun üç ayrı ölçümü arasındaki korelasyon katsayı aralığı .03 ile .33 arasında değişmiş ve ortalama değerin .13 olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenenin tersine, video görüntüleri ile derecelendirilen fiziksel çekiciliğin öznel iyi oluşla ilişkisinin, fotoğrafa göre derecelendirilen fiziksel çekiciliğin öznel iyi oluşla ilişkisinden daha yüksek olmadığı görülmüştür. Fiziksel çekiciliğin üçüncü ölçümü ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin fiziksel çekiciliğin ilk iki ölçümü ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçta, fiziksel çekicilik ile öznel iyi oluş arasında zayıf bir ilişki olduğu ve mutlu bireylerin kendilerini çekici bulmaya biraz daha eğilimli oldukları belirtilmiştir. Araştırmacıların benzer şekilde gerçekleştirdikleri ikinci ve üçüncü çalışmanın sonuçları da ilk çalışmanın bulguları ile paralellik göstermiştir.

Diener, Diener ve Diener (1995), 55 farklı ülkede ve kolej öğrencilerinden oluşan geniş bir grup üzerinde yapılmış taramalara dayanan araştırmalarında yüksek gelir düzeyi, bireycilik, insan hakları ve sosyal eşitlik değişkenlerinin birbirleriyle ve öznel iyi oluşla güçlü bir ilişki içinde olduklarını bulmuşlardır. Diğer yordayıcılar kontrol edildiğinde sadece bireyciliğin sürekli olarak öznel iyi oluşla ilişkili olduğu görülmüştür. Buna karşın kültürel homojenlik, gelir düzeyi artışı ve gelir düzeyi karşılaştırması değişkenleri öznel iyi oluşla düşük ya da anlamlı olmayan ilişkiler göstermişlerdir.

Young ve Miller (1995), yaptıkları araştırmada, yaşları 12-16 arasında değişen 640 ergenin yaşam doyumlarına ebeveyn desteğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırma

sonuçlarına göre, içsel desteğin yaşam doyumunun en güçlü yordayıcısı olduğu saptanmıştır. İçsel destek hem anne hem baba için yaşam doyumunu yordamada eşit düzeyde önemli bulunmuştur. Ergenlerin algıladıkları ana-baba tutumu, özellikle içsel destek ve yakınlığın, yaşam doyumu ile olumlu olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Boschen (1996), yaşları 18-35 arasında değişen omurilik travması geçirmiş 222 genç yetişkin üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada yaşam doyumu, York Üniversitesi Davranışsal Araştırmalar Enstitüsü'ne ait Kanada Yaşam Kalitesi Taraması (Canadian Quality Of Life Survey) ile belirlenmiştir. Uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına göre, yaşam doyumu ile en güçlü ilişkiyi benlik kavramı göstermektedir. Bununla birlikte sağlık durumu, kalınan yerden memnuniyet, denetim odağı, kalınan yerin seçimi ve gelir düzeyi de yaşam doyumu ile ilişkili içinde bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde yaşam doyumunu yordayan en güçlü değişkenin yine benlik kavramı olduğu ancak, sağlık durumu, rahatsızlığın türü, travmadan sonraki zamanın uzunluğu ve gelir düzeyinin de yaşam doyumunu yordayan değişkenler olduğu saptanmıştır.

Moller (1996), Güney Afrika'da çoğunluğunu sosyal bilimlerde okuyan 20-25 yaşlarında 338 üniversite öğrencisinin oluşturduğu grup üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri ve gelecekten beklentilerini incelemiştir. Bu çalışma, 40 ülkede öğrencilerin mutluluğu ile ilgili olarak devam etmekte olan araştırmanın bir bölümüdür. Araştırmada genel yaşam doyumu, Andrews ve Withey'in kullandığı "Yaşamınız hakkında ne hissettiğinizle ilgili olarak şu anki duygularınızı işaretleyin" yönergesiyle saptanmıştır. Cevaplama 7'li derecelendirilmiş seçeneklerin işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizinde yaşam doyumunun gelir düzeyi ve etnik özellikler ile anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur.

Lu ve Shih (1997), mutluluğun kaynaklarını belirlemeye yönelik yaptıkları nitel araştırmada 54 Tayvan'lı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Örneklem 18-60 yaş arasından seçilmiştir. Örnekleme katılanların 34'ü bayan, 20'si erkektir. Elde edilen veriler iki soruya dayanmaktadır. Bunlar "Mutluluk nedir?" ve" "Ne tür şeyler sizi mutlu eder?" dir. Verilen yanıtlar mutluluğun 180 kaynağı olduğunu göstermiştir. Daha sonra bu kaynaklar 9 temel kategori altında toplanmışlardır. Bunlar sırasıyla: saygı ihtiyacının karşılanması, kişilerarası ilişkilerde uyum, materyal ihtiyaçlarının karşılanması, işte başarı, hayatta kolaylık, diğerlerinin sıkıntısından zevk alma, kişisel kontrol hissi, pozitif etki ve sağlık olarak belirlenmiştir.

Morrison (1997), araştırmasında kişiliğin beş faktörlü modeli, kendini ayarlama, kontrol odağı, A tipi davranışı içeren dört kişilik boyutu ve öznel iyi olma arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma dört farklı endüstri alanından 307 işyeri sahibi/yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda kendini ayarlamanın dışadönüklük ile olumlu ilişki gösterdiği belirlenmiştir. A tipi davranış ile uyumluluk arasında olumsuz, dışadönüklük ile olumlu ilişki olduğu görülmüştür. A tipi davranışın temkinlilik puanları ile çok düşük ilişki gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca "Yaşam Doyumu Ölçeği" ile ölçülen öznel iyi olma ve kontrol odağı nevrotizm, temkinlilik ve dışadönüklük arasında güçlü ilişki belirlenmiştir.

Pavot, Fujita ve Diener (1997), benliğin yönlerinin (gerçek, ideal ve olması gereken benlik) uyumu, öznel iyi olma ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla iki çalışma yapmışlardır. Toplam 110 (31 erkek, 79 kız) üniversite öğrencisi üzerinde yapılan ilk çalışmada gerçek ve olması gereken benlik arasındaki uygunluğun öznel iyi olma ve yaşam doyumu ölçümleri ile pozitif yönde, nevrotizm ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Duygu ve kişilik araştırmalarıyla ilgili bir eğitime katılmış olan 259 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen ikinci çalışma sonucunda, gerçek ve ideal benliğin uyumunun öznel iyi olma ve Costa ve McCare'in beş kişilik boyutunun dördü ile (bu araştırmada nevrotizm boyutu ele alınmamıştır) anlamlı ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Rusting ve Larsen (1997), dışadönüklük ve nevrotizm kişilik boyutlarının olumlu ve olumsuz duygulanım ile ilişkilerini açıklamada kullanılan iki farklı teorik modeli test etmişlerdir. Bu modellerden biri Eysenck'in modeli, diğeri ise Gray ve Newman'ın modelidir. Eysenck'in modeline göre dışadönüklük olumlu duygulanım ile ilişkili iken olumsuz duygulanım ile ilişkili değildir; nevrotizm ise olumsuz duygulanım ile ilişkili iken olumlu duygulanım ile ilişkili değildir. Gray ve Newman'ın modeline göre ise, dışadönüklük ve nevrotizm arasındaki etkileşim pozitif ve olumsuz duygulanımı yordamaktadır. Çünkü Gray ve Newman'a göre nevrotizm ve duygu arasındaki ilişki bireyin dışadönüklük boyutundaki durumuna bağlıdır. Araştırma 75'i kız, 75'i erkek toplam 150 psikoloji öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda Eysenck'in modeli en iyi uyumu göstermiştir. Duygusal reaksiyonları yordamada dışadönüklük ve nevrotizm etkileşiminin etkili olduğuna dair kanıt bulunamamıştır.

Ryff ve Heidrich (1997), geçmiş yaşam deneyimlerinin yetişkinlerin şimdiki ve gelecekteki iyi olmalarını değerlendirmelerini nasıl etkilediği sorusunu ele almışlardır. Örneklem 308 genç, orta yaşlı ve yaşlı yetişkinlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlar

geçmiş yaşam olaylarına yönelik envanterler ve Psikolojik İyi Olma Ölçekleri'ni cevaplamışlardır. Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda normal olaylar şimdiki ve gelecekteki iyi olmanın anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ancak farklı yaş gruplarında temel bazı etkiler göze çarpmaktadır: Genç yetişkinlerde yaşam etkinlikleri; orta yaşta olan yetişkinlerde arkadaş ve aile alanı; yaşlı yetişkinlerde ise öncelikle iş ve eğitim deneyimleri iyi olmanın en güçlü yordayıcılarıdır. Normal olmayan yani yoğun stres içeren olaylar sadece genç yetişkinlerde "bireysel gelişim"in anlamlı pozitif bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Schmutte ve Ryff (1997), kişilik ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmalarını orta yaşta kişilerden oluşan iki örneklem (n=215 ve n=139) üzerinde yapmışlardır. Araştırmada kişilik ölçümleri için "Beş Faktör Envanteri / NEO Five Factor Inventory" ile Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik iyi olmanın "kendini kabul", "çevresel hakimiyet" ve "yaşam amacı" boyutlarının nevrotizm, dışadönüklük ve temkinlilik ile; "bireysel gelişim" boyutunun deneyimlere açıklık ve dışadönüklük ile; "diğerleriyle olumlu ilişkiler" boyutunun uyumluluk ve dışadönüklük ile ve "özerklik" boyutunun ise nevrotizim ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar psikolojik sağlık ve onun kişilikle ilişkilerinin daha önceki çalışmalarda belirlenenlerden çok daha karmaşık olabileceğini belirtmişlerdir.

DeNeve ve Cooper (1998), yaptıkları meta-analiz çalışmasında, 137 kişilik özelliği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları gözden geçirmişler, kişiliğin yaşam doyumu, mutluluk ve olumlu duygulanımı eşit oranda yordadığı ve negatif duygulanımı daha az oranda yordadığını bulmuşlardır. Öznel iyi oluşla en yakın ilişkisi olan kişilik özelliklerinin baskılayıcı savunmacılık (repressive defensiveness), duygusal kararlılık (emotional stability), denetim odağı, kontrol isteği, kendine güven, benlik saygısı (collective self-esteem), dayanıklılık (hardiness) ve gerilim olduğu bulunmuştur. Kişilik özellikleri Büyük Beş Faktör Kuramına (Big Five Factors Theory) göre gruplandığında, nevrotizm, yaşam doyumu, mutluluk ve olumsuz duygulanımın en güçlü yordayıcı olduğu görülmüştür.

Francis, Brown, Lester ve Philipchalk (1998), çalışmalarında Oxford Mutluluk Envanteri'nin İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Kanada'daki öğrenciler üzerinde güvenirlik ve geçerlik değerlerini incelemek ve dışadönüklük ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma dört öğrenci örneklemi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin 378'i İngiltere, 212'si Amerika Birleşik Devletleri, 255'i

Avustralya ve 231'i Kanada'dandır. Araştırmada Oxford Mutluluk Envanteri ve Eysenck Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Bulgular Oxford Mutluluk Envanterinin iç güvenirliğini doğrulamakta ve mutluluğun düzenli bir dışadönüklük olarak isimlendirilebileceği görüşünü desteklemektedir.

Hills ve Argyle (1998), dört yaygın boş zaman etkinliğinden (spor/egzersiz, müzik, kiliseye gitme ve televizyon izleme) kaynaklanan pozitif duygulanımın mutluluk ve kişilik ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma yaşları 18 ve 82 arasında değişen 275 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Oxford Mutluluk Ölçeği ve Eysenck Kişilik Envanteri ve dört boş zaman etkinliğine yönelik geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her bir boş zaman etkinliğinin pozitif duygulanımın anlamlı kaynakları oldukları görülmüştür. Faktör analizi sonucunda her bir boş zaman etkinliğinin güçlü bir sosyal bileşen olduğu, her birinin bir faktör özelliği gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sadece spor/egzersiz etkinliğinin mutluluğu arttırdığı görülmüştür. Ayrıca boş zaman etkinliklerinin dışadönüklük ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmada kilise üyesi olanların anlamlı bir şekilde daha düşük psikotizm ve daha yüksek yalan skorları elde ettikleri görülmüştür.

Genia ve Cooke (1998), manevi olgunlukla yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi farklı etnik ve dinî özelliklere sahip yetişkin ve yaşlı kadınlardan oluşan bir grup (n=95) üzerinde araştırmıştır. Araştırma yapılan bireyler 35-88 yaşlar arasında olup grubun ortalama yaşı 52'dir. Araştırmada manevi olgunluk Manevi Yaşam İndeksi'nin manevi destek ve manevi açıklık alt ölçekleri ile belirlenmiştir. Yaşam doyumunu ölçmek üzere Yaşam Doyumu İndeksi A adlı ölçek kullanılmıştır. Verilere uygulanan korelasyon analizi sonuçlarına göre, hem manevi destek hem de manevi açıklık değişkenleri yaşam doyumu ile ilişkili çıkmıştır. Araştırmada gelişim yönelimli bireylerin gelişmemiş yönelimli, dogmatik ve süreksiz yönelimlere sahip bireylerden daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Lachman ve Weaver (1998), sağlık ve iyi olmada sosyal sınıf farklılıklarının kontrol duygusu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çalışmalarını üç farklı örneklem üzerinde gerçekleştirmişlerdir (n = 1014, n= 1195 ve n= 3485). Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tüm gelir gruplarının, yüksek hakimiyet algısına ve düşük algılanmış baskıya sahip olanların daha iyi sağlık, daha yüksek yaşam doyumu ve daha az depresif belirtiler yaşama ile anlamlı ilişkileri olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kontrol inançlarının gelirin sağlık ve iyi olma üzerindeki etkisinin hafifletici rolü olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu sonuçların

sağlıkta sosyal sınıf farklılıklarını anlamada kontrol duygusu gibi psikososyal değişkenlerin önemini ortaya koyduğunu belirtmişlerdir.

Lu ve Lin (1998), aile rolü üzerine yaptıkları araştırmada, dört önemli aile rolünün, "eş rolü", "ebeveyn rolü", "çocuklara ait rol", "çalışma rolü" ve bunların öznel iyi oluşları ile ilgili ilişkisini araştırmıştır. Dört değişken seti (a) kişisel bilgi, demografik değişkenler (değerler, dışadönüklük, nevrotizm ve sosyal kabul edilebilirlik, (b) rol deneyimleri "önem", "ödül", "stres" ve "memnuniyet", (c) Sosyal destek, (d) mutluluk ve zihinsel sağlık ölçülmüştür. Araştırmaya Tayvan'lı 450 yetişkin katılmıştır. Sonuçta kişisel özelliklerin, değerlerin, sosyo-ekonomik durumun, rol deneyimlerinin mutluluk ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi dört aile tipinin gelişim durumu ile mutluluk arasında farklı faktörlerin etkisi bulunmuştur. Eş rolü yeni evli çiftler için, genç çocuklu aileler için iş rolü, çocuklara ait rol de yine ergenlik çağında çocukları olan aileler için yine iş rolü çocuklarını yetiştirip görevlerini bitiren aileler için çok önemli bulunmuştur. Ve her iki cinsiyet içinde mutluluk belirleyicileri ayrı çıkmıştır. Daha sonra bulunan bu bulgular Çin ve modern Tayvan kültürü ve sosyal değişimler açısından tartışılmıştır.

Daaleman (1999), yaşları en az 18 olan ayakta tedavi gören 80 hasta üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada dindarlıkla ilgili iyi oluş, kişinin Tanrı ile ilişkisinde olumlu duygulanım ve doyum derecesi olarak tanımlanmıştır. Manevi iyi oluş, 20 maddelik Manevi İyi Oluş Ölçeği (The Spiritual Well-Being Scale) ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, bireylerin sevgi gösteren büyük bir güç olarak algıladıkları Tanrı kavramı ve bu inancın anlamlı bir tarzda bütünleştirilmesi öznel iyi oluşun olumlu bilişsel algısına katkı sağlamaktadır.

Elias (1999), çoklu çelişki/uyumsuzluk yaklaşımını (multiple dicrepancy approach) temel alarak üniversite öğrencilerinde modernlik ve öznel iyi olmayı incelemek istediği araştırmasını 44 erkek, 66 kız toplam 110 öğrenci üzerinde yapmıştır. Öznel iyi olmayı yaşam doyumu, temel yaşam doyumu, duygusal deneyimlerin sıklığı, olumlu ve olumsuz duygulanım ile ele almışlardır. Öğrencilerin öznel iyi olmalarının gerçek ve ideal oranları belirlenmiş ve onların ideal ve arzulanan kişileri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öznel iyi olmalarını olumlu algılamalarına rağmen yaşam doyumu, eğlence, finans, duygusal deneyimin sıklığı, olumlu ve olumsuz duygulanım açılarından ideal kişileri ile kendilerini karşılaştırdıklarında mutlu olmaya daha az eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Francis (1999) tarafından yapılan bir araştırmada Oxford Mutluluk Envanteri ve kısaltılarak düzenlenmiş Eysenck Kişilik Envanteri 121 erkek, 335 kız öğrenciye uygulanmıştır. Bulguların Oxford Mutluluk Envanterinin iç güvenirliğini doğruladığı ve mutluluğun düzenli bir dışadönüklük olarak isimlendirilebileceği görüşünü desteklediği görülmüştür.

Oishi ve diğerleri (1999), yaşam doyumunu yordayan değişkenleri ihtiyaçlar ve değerler açısından inceleyen kültürler arası bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. On sekiz yaş ve üstündekilerin örnekleme alındığı çalışmada, farklı ülkelerde yaşamakta olan bireylerin yaşam doyumunu yordayan değişkenler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan birinci çalışma 39 ülkeden 54.446 kişi üzerinde, ikinci çalışma yine 39 ülkeden 6782 kolej öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar ülkelerdeki üniversitelerin araştırma merkezleri ve profesyonel araştırma firmaları tarafından yürütülmüştür. İlk çalışmada genel yaşam doyumu, "Herşeyi düşündüğünüzde son zamanlarda yaşamınızdan bir bütün olarak ne kadar doyum sağlıyorsunuz?" şeklindeki tek soru, ikinci çalışmada Diener'ın Yaşam Doyumu Ölçeği ile belirlenmiştir. İlk çalışmanın sonuçlarına göre, fakir ülkelerde ekonomik doyum yaşam doyumunun en güçlü yordayıcısıyken, varlıklı ülkelerde yaşam doyumu ile en güçlü ilişkisi olan değişken ev yaşamından alınan doyumdur. İkinci araştırmada ise bireyci toplumlarda özgürlük ve benlik gibi saygı ile ilgili ihtiyaçların genel yaşam doyumunu toplumcu uluslardaki insanlara oranla daha güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının temel alındığı araştırmada, bu kurama uygun olarak, varlıklı ülkelerde yaşam doyumunu en güçlü yordayan değişkenin sevgi ve saygı ihtiyacı gibi üst düzey ihtiyaçlar olduğu görülürken; daha fakir ülkelerde genel yaşam doyumunun en güçlü yordayıcısının güvenlik ihtiyaçlarındaki doyum olduğu saptanmıştır.

Shek (1999), ergenlerle yaptığı araştırmada ana-baba özellikleri ile ergenlerin psikolojik iyi oluşlarını Hong Konglu Çinli 378 ergen üzerinde boylamsal bir çalışma ile incelemiştir. Sonuçlara göre genel ana-baba tutumu ve belirli ana-baba davranışları, umutsuzluk, yaşam doyumu, öz saygı ve yaşamın amacı ile aynı zamanda ilişkili bulunmuştur. Sonuçlara göre, algılanan ebeveyn özellikleri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki kız ergenlerde erkek ergenlere göre daha güçlüdür. Bu çalışmada ebeveyn özelliklerinin ergenlerin psikolojik iyi oluşlarını hem aynı zamanda hem de boylamsal olarak yordadığı görülmüştür.

Wilson ve Gullone (1999), çalışmalarında yaşam boyunca pozitif ve negatif duygulanım, dışadönüklük, nevrotizm arasında ilişkiyi inceleyerek duygu ve kişilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma toplam 533 gönüllü üzerinde yapılmıştır. Bunların 228'i çocuk ve ön ergen (8-15 yaşları), 163'ü ergen ve genç yetişkin (16-29 yaşları) ve 142'si yetişkindir (30-68 yaşları). Araştırmada Eysenck'in Kişilik Envanteri ve Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her yaş grubunda dışadönüklüğün anlamlı bir oranda olumlu duygulanım ile, nevrotizmin ise olumsuz duygulanım ile ilişkili olduğu görülmüştür. Korelasyonların yetişkinlerde çocuklar ve ön ergenlere göre anlamlılığının daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

Compton (2000), 347 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmasında anlamlılık ölçümleri, benlik saygısı, iç kontrol odağı, olumlu sosyal ilişkiler ve iyimserlik öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak ele almıştır. Öznel iyi olma mutluluk, yaşam doyumu ve duygu dengesi ile ölçülmüştür. Araştırma anlamlılık ve amaçlılık duygusunun öznel iyi olma ile temel değişkenler arasında anlamlı bir arabulucu ya da merkezi bütünleştirici bir yapı olduğu hipotezini test etmeye yönelik bir ön çalışma niteliğindedir. Araştırma sonucunda anlamlılığın kişilik değişkenleri ve öznel iyi olma arasında önemli bir arabulucu olduğu görülmüştür.

Chan ve Joseph (2000) yaşları 18-37 arasında değişen 107 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmalarında "Eysenck Kişilik Envanteri", "İstek İndeksi / The Aspiration Index" , "Oxford Mutluluk Envanteri", "Kendini Gerçekleştirme İndeksi" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği"ni kullanmışlardır. Araştırmada kişilik ve istek ölçeklerinin puanlarının mutluluk, kendini gerçekleştirme ve benlik saygısını ne oranda yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda önceki araştırma bulgularına paralel olarak mutluluk, kendini gerçekleştirme ve benlik saygısının yüksek puanları ile yüksek dışadönüklük ve düşük finansal başarının ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Fabricatore, Handal ve Fenzel (2000), dinî eğitim veren bir kolejdeki 120 kolej öğrencisi örnekleminde, yaşam doyumunu devam ettirmede kullanılan bir kaynak olarak kavramlaştırılan maneviyatın iyi oluşa doğrudan etkisini ve iyi oluşa etki eden stres faktörlerinin etkisini azaltmadaki rolünü incelemişlerdir. İyi oluşu belirlemek için Diener'ın Yaşam Doyumu Ölçeği, ve McGreal ve Joseph'in Depresyon-Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Maneviyat ise Fenzel'in Manevi Bağlılık Ölçeği (The Spiritual Involvement Scale) ile ölçülmüştür. Çok değişkenli varyans ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre

kişisel maneviyatın, varyansın küçük ama anlamlı bir miktarını açıklamasıyla yaşam doyumu ve stres faktörleri arasındaki ilişkiyi azalttığı bulunmuştur. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçları kişisel maneviyatın öznel iyi oluşu stres yaratan etkenlerden bağımsız olarak yordadığını göstermiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre, günlük yaşamda Tanrı ile ilişki içinde olan ve ona yönelen, yaşamın güçlükleri ile başa çıkmada bu ilişkiyi kullanan bireylerin, dine daha az bağlı olanlara oranla yaşamlarına daha fazla değer verdikleri bulunmuştur.

Hampton ve Marshall (2000), omurilik travması geçirmiş 133 Amerikalı ve 130 Çinli olmak üzere toplam 266 kişi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada yaşam doyumu "Yaşam Durumu Taraması (The Life Situation Survey)" ile belirlenmiştir. Sonuçlar cinsiyet değişkeninin hem Amerikalı hem de Çinli grupta yaşam doyumu ile sürekli bir ilişki içinde bulunmadığını göstermiştir.

Kelley ve Stack (2000) suç, istismar, intihar ve ilaçların zararlı kullanımı gibi sağlığa zararlı davranışlar gösteren ve yaşları 14-20 arasında değişen 17 ülkeden 1892 risk altındaki genç üzerinde denetim odağının mutluluk ve yaşam doyumu ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada mutluluk, "Herşeyi göz önüne aldığınızda hangisini söyleyebilirsiniz? (0) tamamen mutsuz, (1) pek mutlu değil, (2) oldukça mutlu ve (3) çok mutlu" sorusu ile belirlenmiştir. Yaşam doyumu da "Her şey düşünüldüğünde son zamanlarda tümüyle yaşamınızdan ne kadar doyum sağlıyorsunuz?" şeklindeki tek soru ile saptanmıştır. Soruya (1) çok doyumsuz ile (10) çok doyumlu arasındaki seçenekler işaretlenerek cevap verilmiştir. Verilere korelasyon ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, erkek ergenlerin kız ergenlerden küçük bir farkla daha mutlu olduğunu göstermiştir.

Maier ve Lachman (2000) 17 yaşından önce ebeveyni ölen veya boşanan yaşları 30-60 arasında değişen yetişkinler (n=4242) üzerinde yaptıkları araştırmanın amacı ebeveyn ölümü veya boşanmasının orta yaştaki fiziksel sağlık, psikolojik iyi olma ve depresyon üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri", Kessler ve Mroczek'in Depresyon Ölçeği ve fiziksel sağlığı ölçmek için hazırlanmış 28 sağlık sorusu kullanılmıştır. Araştırma sonunda ebeveyni boşanmış olan erkeklerin diğerleriyle olumlu ilişkiler, kendini kabul, çevresel hakimiyet düzeylerinin düşük, depresyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynin boşanmasının hem erkek hem de kadınlarda yüksek düzeyde fiziksel sağlık problemi yaşama ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu ilişkiye kadınlara göre erkeklerde daha fazla olacak şekilde gelir, eğitim, ilaç kullanımı ve aile desteği zemin

hazırlamaktadır. Ebeveyn ölümünün erkeklerde özerklik düzeyini, kadınlarda ise depresyon olasılığını arttırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar erken yaşam deneyimlerinin yetişkinlik yaşantılarını anlamaya katkıda bulunacağını göstermiştir.

Rafanelli, Park, Ruini, Ottolini, Cazzaro ve Fava (2000) klinik popülasyonda psikolojik iyi olma ve yoğun acı-üzüntü (distress) üzerinde yeterince çalışma yapılmadığını belirtmişlerdir. Amacı deney ve kontrol grubunda psikolojik iyi olma ve yoğun üzüntüyü ölçme araçlarının farklı özellikleri ile değerlendirmesi olan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada deney grubunu 20 duygu durum bozukluğu olan düzelmiş hasta ve kontrol grubunu ise sosyo-demografik değişkenleri eşleştirilmiş 20 sağlıklı kişi oluşturmaktadır. Araştırmada psikolojik iyi olmayı ölçmek için ise Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri" ve Kellner'in "Semptom Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki kişilerin kontrol grubundaki kişilere göre psikolojik üzüntü düzeylerinin daha yüksek ve psikolojik iyi olma düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Psikolojik iyi olmanın boyutları ve psikolojik üzüntü arasındaki korelasyonların oldukça karmaşık olduğu görülmüştür. Sonuçlar psikolojik iyi olmanın üzüntünün (distress) yokluğu ile aynı anlama gelmediğini göstermiştir.

Fava, Rafanelli, Ottolini, Ruini, Cazzaro ve Grandi (2001) araştırmalarını davranışçı yaklaşım içinde yer alan üzerine gitme terapiye başarılı bir şekilde cevap veren panik bozukluğu ve agorafobisi olan 40 hasta ve sosyo-demografik özellikleri eşleştirilmiş 30 kişiden oluşan kontrol grubu üzerinde yapmışlardır. Araştırmada belirtiler ve psikolojik iyi olmanın değerlendirilmesi hem gözlemci puanlaması hem de bireysel puanlama ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem gözlemci hem de bireysel değerlendirmelere göre deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı oranda daha fazla kaygı, depresyon ve somatik belirtiler gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki kişilerin kontrol grubuna göre psikolojik iyi olma düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Özellikle psikolojik iyi olmanın çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabul düzeylerinde kontrol grubu lehine farklılık bulunmuştur.

Harrington ve Loffredo (2001) araştırmalarında psikolojik iyi olma, yaşam doyumu, benlik bilinçliliği, ve dört Myers-Briggs Türü Gösterge (MBTI; Myers-Briggs Type Indicator) boyutlarının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma yaş ortalamaları 31,4 olan, 79'u bayan, 18'i erkek olmak üzere toplam 97 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri", "Yaşam Doyumu

Ölçeği", revize edilmiş "Benlik Bilinçliliği Ölçeği" ve "MBTI (G Formu)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda içedönüklerden daha yüksek psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu ve daha düşük benlik bilinçliliği gösteren dışadönükler ile MBTI'nın dört boyutunun üçünde anlamlı farklılıklar belirlenmiş, ayrıca psikolojik iyi olmanın boyutlarının çoğu ile benlik bilinçliliği arasında olumsuz ilişki olduğu görülmüştür.

Hintikka (2001), yaşları 18-74 arasında olan 869 kadın 773 erkek toplam 1642 Finlandiyalı üzerinde yaptığı araştırmada dinî etkinliklere katılma ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca sosyal destek değişkeninin bu ilişkiyi etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Katılımcılardan, sosyo-demografik değişkenler, ev ekonomisi sınıfları, sosyal destek, aile desteği, sosyal ilişkiler ve dinî etkinliklere katılma konularındaki bilgiler telefon görüşmesi yoluyla alınmıştır. Yaşam doyumu ise Michigan Üniversitesi Tarama Araştırma Merkezi tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada kadınların erkeklerden daha fazla dinî etkinliğe katıldıkları saptanmıştır. Yaşam doyumu ile hem sosyal destek hem de dinî etkinliğe katılım arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Uygulanan hiyerarşik doğrusal model, sosyal desteğin dinî etkinliğe katılım ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi etkilemediğini göstermiştir. Genel olarak, algılanan sosyal destek, aile desteği, dinî etkinliklere katılma ve yaşam doyumu arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.

Hills ve Argyle (2001a), yaptıkları çalışmada 270 yetişkin bireye Oxford Mutluluk Envanteri, Eysenck Kişilik Envanteri'nin dışadönüklük ve nevrotizm alt ölçekleri ve Empatik Eğilim Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Yaşam Oryantasyonu Ölçeği ve bireyin kişilik özelliklerine ilişkin başka ölçekler vermişlerdir. Dışadönük noktasında birçok araştırma ile ortaya konulduğu gibi bu araştırmada da aynı sonuca ulaşılmıştır. Fakat diğer kişilik farklılıklarının ve yaşam doyumunun daha önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Dışadönüklük "sosyal olma" ile ölçülen bir değişkendir ve sosyal ilişkiler mutluluğun açık kaynaklarından biridir. Ayrıca dikkate değer bir azınlığın "mutlu içedönükler" olarak adlandırılabileceği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada içedönüklük veya dışadönüklük mekanizmalarının mutluluğu etkileyen önemli değişkenler olduğu ve bireylerin kendi mutluluklarını sağlayabilmek için işevuruk araçlar olarak kullanılabilmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Hills ve Argyle (2001b), mutluluğun içedönüklük ve dışadönüklük kavramları ile ilişkili olduğunu ancak dışadönüklüğün daha önemli bir değişken olarak düşünüldüğünü

ifade etmektedirler. Ayrıca son yıllarda yapılan araştırmalar, mutlu içedönüklüğün de olabileceğini ve dışadönüklüğün mutluluk ile her zaman yüksek ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar mutluluğun dışadönüklük ve duygu durum sürekliliği ile ilişkisini inceledikleri araştırmalarını yaşları 18-85 arasında değişen 244 kişi (101 erkek, 143 kadın) üzerinde yapmışlardır. Mutluluğu ölçmek için Oxford Mutluluk Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda mutluluğun duygu durum sürekliliği ve dışadönüklük ile daha yüksek ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda ise duygu durum sürekliliğinin (emotional stabilty) mutluluğun önemli yordayıcılarından biri olduğu ortaya çıkmıştır.

September ve Arkadaşları (2001), 379 Kanadalı üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada psikolojik iyi olma ile cinsiyet rolleri ve yanıltıcı duygular arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Ryff'ın "Psikolojik İyi Olma Ölçekleri" , "Clance Yanıltıcı Fenomen Ölçeği / Clance Impostor Fenomenon Scale" ve "Bireysel Bağlanma Ölçeği / Extended Personal Attributes Questionnaire" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları araştırmanın (a) kadınsı özelliklerden yüksek puan alan kişilerin psikolojik iyi olmanın "diğerleriyle olumlu ilişkiler" boyutundan da yüksek puanlar aldığı, (b) erkeksi özellik puanları yüksek olan kişilerin psikolojik iyi olmanın "Özerklik" boyutunda yüksek puanlar aldığı, (c) yanıltıcı duygular (ve güven yeteneği düşük olanlar) puanları yüksek olan kişilerin "kendini kabul" ve (d) "çevresel hakimiyet" puanlarının düşük olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır.

Fugl-Meyer, Melin ve Fugl-Meyer (2002)'in, yaşları 18 ile 64 arasında değişen İsveçli 1207 kadın ve 1326 erkek toplam 2533 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada yaşam doyumunu belirlemek üzere "Yaşam Doyumu Soru Listesi (The Life Satisfaction Checklist)" kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam doyumunun cinsiyetten bağımsız olduğu belirlenmiştir.

Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002) öznel iyi olma ve psikolojik iyi olmanın kavramsal yönden ilişkili, fakat ampirik yönden farklı olduğu savından yola çıktıkları araştırmalarında öznel ve psikolojik iyi olmayı bir arada ele almışlardır. Araştırmada sosyo-demografik özellikler ve kişilik değişkenlerinin öznel ve psikolojik iyi olmayı açıklamadaki rolü incelenmiştir. Araştırma yaşları 25-74 arasında değişen 3032 kişi üzerinde yapılmıştır. Yapılan faktör analizi öznel iyi olma ve psikolojik iyi olmanın birbiriyle ilişkili fakat farklı olduklarını göstermiştir. Araştırmada öznel iyi olma ve psikolojik iyi olma düzeyleri yüksek

olan kişilerde yaş, eğitim, dışadönüklük ve temkinlilik (conscientiousness) yüksek iken, nevrotizmin düşük olduğu görülmüştür. Öznel iyi olmaları psikolojik iyi olmalarından daha yüksek olanlar ile psikolojik iyi olması öznel iyi olmasından daha yüksek olanların daha genç, daha yüksek eğitimli oldukları ve yaşantılara daha fazla açık oldukları belirlenmiştir.

Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto ve Ahadi (2002) kişilik ve kültürel faktörlerin öznel iyi olmanın olumlu ve olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu bileşenlerini yordamadaki rollerini incelemişlerdir. Araştırma iki bireyselleşmiş kültür (Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya) ve üç toplumcu kültürden (Japonya, Meksika ve Ghana) katılan kişilere dışadönüklük, nevrotizm, olumlu ve olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nden 168, Almanya'dan 56, Japonya'dan 147, Meksika'dan 112 ve Gana'dan 159 kişi olmak üzere toplam 651 kişi katılmıştır. Örneklemin yaş ortalaması 24 olup, %48'i kadındır. Araştırma sonucunda dışadönüklük ve nevrotizmin tüm kültürlerde olumlu ve olumsuz duygulanımı aynı oranda yordadığı, olumlu ve olumsuz duygulanımın ise bireyselleşmiş kültürlerde, toplumcu kültürlere göre yaşam doyumu için daha güçlü bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Dışadönüklük ve nevrotizmin yaşam doyumu üzerindeki etkisi daha çok olumlu ve olumsuz duygulanım aracılığıyla oluşmaktadır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar kişiliğin öznel iyi olmanın olumlu ve olumsuz duygulanım üzerindeki etkisinin kültüre bağlı olmadığını, kişiliğin öznel iyi olmanın yaşam doyumunun üzerindeki etkisinin ise kültür tarafından azaltılabileceğini göstermiştir.

Katja ve diğerleri (2002), gençlerle yaptığı çalışmada, 245 Finlandiyalı lise öğrencisi üzerinde öznel iyi oluşla okul doyumu ve sağlıklı davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sağlıkla ilgili davranışlar, sigara, alkol ve ilaç kullanımı ve fiziksel etkinlik özelliklerini ifade etmektedir. Öznel iyi oluş Berne'ün 38 maddelik Öznel İyi Oluş Ölçeği ile saptanmıştır. Veriler korelasyon ve regresyon analizi teknikleriyle incelenmiştir. Sonuçlar kız öğrencilerde, okul doyumu, vücut doyumu ve algılanan olumlu sağlık durumunun genel doyum varyansının % 50'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Erkeklerin genel doyumunu bu değişkenlere ek olarak düşük yoğunlukta içki kullanımının da yordadığı görülmüştür. Okul doyumu, vücut doyumu ve algılanan sağlık durumunun yaşam doyumu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlara göre erkeklerin yaşam doyumu kızların yaşam doyumundan daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Atienza, Balaguer ve Merita (2003) yaşam doyumunun cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini inceledikleri araştırmalarını 1023 erkek, 1057 kız toplam 2080 İspanyol ergen ile yapmışlardır. Sonuç olarak erkek ergenlerin yaşam doyumu ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları bilgisine ulaşmışlardır.

Ben-Zur (2003), 97 üniversite öğrencisi ve 185 ergen ile çalışarak öznel iyi oluş ile ailesel faktörler ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada korelasyona bakılmış ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet dışındaki demografik değişkenler, olumlu ve olumsuz duygulanımla ilişkili bulunmamıştır. Genç kızların olumsuz duygulanımdan erkeklere göre daha yüksek puan aldığı sonucuna varılmıştır.

Cheng ve Furnham (2003), ergenlerde depresyon ve mutluluğun nedenlerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, kişilik, benlik saygısı, yaşamın yönleri (ebeveyn, arkadaş, özel arkadaş ilişkisi ve boş zaman) duygu (affect), depresyon ve mutluluk değişkenlerini ölçmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini 18-23 yaş arası toplam 234 kişi oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Eysenck'in Kişilik Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Olumlu Duygu; Olumsuz Duygu Ölçeği, Duygu Dengesi Ölçeği (Affect Balance Scale), Beck Depresyon Envanteri ve Oxford Mutluluk Envanteri'ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda dışadönük olmanın ve nevrotizmin olumlu duygu, olumsuz duygu, depresyon ve mutluluk ile anlamlı düzeyde ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Benlik saygısı ve ebeveynlerle ilişkinin mutluluğu doğrudan etkileyen güçlü bir yordayıcı değişken olduğu, depresyon bakımından ise ters yönde bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Cinsiyetin depresyonu doğrudan yordayıcı bir güce sahip olduğu görülmüştür.

Fava ve Ruini (2003), yaptıkları çalışmada mutluluk terapisinin ana özellikleri ve tekniklerinin psikoterapötik strateji ile yapılandırılmasını yapmışlardır. Bilişsel davranışçı tekniklerin ağırlı olarak kullandırıldığı bu terapide Ryff'in psikolojik iyi oluş alt boyutları temel alınmış ve uygulamaları özetlemişlerdir.

Hayes ve Joseph (2003), 111 üniversite öğrencisine NEO Beş Faktör Envanteri ile öznel iyi olmayı ölçen üç ölçme aracını - Oxford Mutluluk Envanteri, Depresyon-Mutluluk Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği- uygulamışlardır. Regresyon analizi sonuçları dışadönüklük ve nevrotizmin Oxford Mutluluk Envanteri puanlarını en iyi derecede yordarken, nevrotizm ve temkinlilik (conscientiousness) puanlarının yaşam doyumu ölçeği

puanlarını da iyi derecede yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar kişiliğin nevrotizm ve dışadönüklük boyutlarının öznel iyi olma ile ilişkisine kanıt oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu sonuçlar, nevrotizm ve dışadönüklüğe ek olarak, kişiliğin temkinlilik boyutunun da öznel iyi olmayı anlamaya katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir.

Kahn, Hessling ve Russel (2003), tarafından yapılan çalışmada, olumsuz duygulanımın, algılanan sosyal destek, psikolojik iyi olma (depresyon, yalnızlık ve yaşam doyumu) ve bedensel sağlık arasındaki ilişkiyi açıklayıp açıklamadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, yaşlılar için kurulmuş olan toplum merkezine gelen 100 yaşlı insan oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, olumsuz duygulanımın, algılanan sosyal destek, psikolojik iyi olma ve bedensel sağlık arasındaki ilişkiyi açıkladığı görülmüştür. Olumsuz duygulanım değişkeni kontrol altına alındığında ise, psikolojik iyi olma ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişki yine anlamlı bulunmuştur.

Shek (2003), algılanan ekonomik zorluklar ile ergenlerin uyumları arasındaki ilişkiyi 229 Çinli ergen üzerinde incelemiştir. Araştırmaya katılanların yaş ortalamaları ergenlerin (14,2), babaların (55,1) ve annelerin (44,1)'dir. Araştırmada iyi oluş, Diener'ın Yaşam Doyumu Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmada hem çocukların hem de ebeveynlerin ekonomik durumlarıyla ilgili algıları belirlenmiştir. Sonuçlara göre, anne babaların şimdiki ekonomik zorluk ve ekonomik gelecek kaygı düzeyleri çocuklarından daha yüksektir. Diğer yandan, annelerin çocuklarının gelecekteki ekonomik durumları ile ilgili olarak babalardan daha fazla kaygılandıkları saptanmıştır. Farklı kaynaklardan elde edilen derecelendirmelere dayanan yüksek düzeydeki ekonomik zorluğun genel olarak varoluşsal iyi oluş, yaşam doyumu, özsaygı ve kontrol düşüklüğü ile ilişkili olduğu; bunun yanında genel psikiyatrik hastalığın yüksekliği ve madde kullanımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ekonomik zorluklar yaşayan Çinli ergenlerde algılanan şimdiki ekonomik zorluğun, algılanan ekonomik gelecek kaygısına göre psikolojik iyi oluşla daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Bell ve Bell (2005)'in yaptıkları uzun süreli araştırmada, ergenlik ve orta yaşta ölçülebilen aile sistem karakteristikleri arasındaki bağ araştırılmıştır. İlk olarak 1970 yılında 99 aile ve ergene ev ziyaretleri yapılmıştır. Aile sistemindeki bağlar ve bireysellikler kayıt altına alınmıştır. 25 yıl sonra telefon görüşmesi 54 erkek ve 120 kadın (82 aile betimlenmiştir) ile kayıt altına alınmıştır ki bunlar 1970'lerin ergenleridir. Ergenlerin aile deneyimleri sırasındaki iyi oluşları 25 yıl sonrasının tahminini vermiştir. Yapısal eşitlik modeli ile,

erkekler için hem ailenin hem de evlilikten sonraki orta yaş iyi oluşunun direkt etkisi ortaya çıkmıştır. Sonuçta ergenler için ergenliği geçirdikleri ailede ki iletişimin ve bireyselliklerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Cheng ve Chan (2005), tarafından 4 madde seçenekli Ryff'in psikolojik iyi-oluş ölçeğinin Çinli gençler (Yaş 18 – 86 n=1259) için uyarlaması yapılmıştır. Üç model içinden uygun olanını oluşturmak için faktör analizi uygulanmıştır.

Dierendonck (2005), yaptığı araştırma sonucunda (n=653) Ryff'in psikolojik iyi oluş ölçeğine manevi yaşamın da eklenmesini önermektedir. Dierendonck'a göre maneviyat olumlu tutumlar ve olumlu ilişkiler üreten içsel bir gerçekliktir ve olumlu ruh sağlığının belirleyicisi olmaktadır.

Gutie´rrez ve arkadaşlarının (2005), yaptıkları çalışmada beş büyük kişilik boyutu ile demografik etkenler (cinsiyet, yaş ve ilişki durumu) ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Örneklem olarak 236 profesyonel hemşire alınmış, Beş Büyük Kişilik Testi (NEO-FFI) ve denge etkisi (ABS) testleri uygulatılmıştır. Regresyon analizi sonuçları göstermiştir ki kişilik öznel iyi oluşla çok önemli ilişkidedir özellikle dışadönüklük ve nevrotizm kişilik tipleri. Deneyime açıklık ve olumlu olumsuz etki bileşenleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Benzer bir biçimde basit demografik değişkenler (cinsiyet, yaş ve ilişki durumu) arasında öznel iyi oluşun farklı boyutları ile farklı düzeyde ilişki tanımlanmış ve bu da demografik değişkenler ve kişilik arasında bulunan yüksek ilişkiyi açıklamıştır.

Vleioras ve Bosma (2005), 230 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında kimlik stilleri ve Ryff'in psikolojik iyi oluş ölçeklerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda sorunlu kimliği ile karşılaşmaktan kaçınan kişilerde psikolojik iyi oluş negatif etkili iken sorunları ile yüzleşince, yüzleşmenin de onlar için önemli olmadığı bulunmuştur.

Chrouser ve Ryff'in (2006), yaptıkları araştırma sonuçları çoklu rollerle ilgili sonuçları geliştirme hipotezini desteklemiş ancak toplumun farklı seviyelerindeki faydaları ise çok açık bir şekilde bulunmamıştır. Bu araştırmada iki adet hipotez denenmiştir, ilki rol artışının çeşitli eğitim ve cinsiyetlere göre değişimi, ikincisi ise algılanan amaç kontrolünün iyi oluş ve çoklu rollerin gelişimi arasındaki ilişkidir. Araştırmada örneklem sayısı 2,634'dür. Ryff'in altı alt boyutu, kendini kabul ve olumlu olumsuz duygulanımın bu araştırmada ölçülmüştür. Yapılan hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda role bağlılık hipotezine bağlı olarak, mükemmel rol geliştiren bireylerin iyi oluşlarında da mükemmele doğru gittikleri, kadınların ise iyi bir

eğitim almalarıyla ilgili çoklu rollerinin otonomi ile ilgili bir yüksek ilişkisi olduğu görülmüştür. Algılanan kontrol ile bağlanım arasında orta seviyede bir ilişki bulunmuştur.

Hoffman (2006) tarafından yapılan bir çalışmada etnik çeşide sahip katılımcıların, öznel iyi yaşam düzeyleri ile cinsel kendine güven düzeyleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Cinsel kendine güven (iki yapıdan oluşur cinsel kendini tanıma ve cinsel kendini kabul) Hoffmen Cinsiyet Scalası kullanılarak belirlenmiştir. Kurulan hipotez ise cinsel kendini kabul ile öznel iyi oluş hakkında bir ilişki olduğudur ve kısa mutluluk envanteri ve Araştırma etkileri protokolü ile ölçülmüş ve özellikle Afrikalı Amerikan erkekler arasında önemli derecede desteklendiği bulunmuştur.

Karademas (2006), öz yeterlilik, optimizm ve sosyal desteğin sağlık ve fonksiyonlarına yönelik sürekliliğini incelediği araştırmasında özel olarak şu hipotezi test etmiştir: öz yeterlilik beklentileri (kendi yeterliliklerini sunma), ve sosyal destek sunma (dünyaya yardımlarını sunma), sonuç beklentileri optimizm şeklindedir. Optimizm yaşam durumlarını ve depresif belirtileri önceden kestirir. Hem yaşam durumları hem de depresif belirtiler iyi oluşun göstergelerini sağlar. 201 kişinin katıldığı bu araştırmada yaş ortalaması 41,54 dir. Optimizmi içeren 6 farklı model, öz yeterlik ve sosyal destek ardı ardına ve karşılaştırmalı olarak test edilmiştir. Sadece bir modele göre, optimizm öz yeterlilik ve iyi oluşa yönelik farkındalıklı sosyal desteğe kısmen aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca optimizm ile günlük duygusal destek ve öz yeterlilik arasında da ilişki bulunmuştur.

Lindfors ve arkadaşları (2006), Ryff'in psikolojik iyi oluş ölçeklerinin İsveççe'ye çevrilen yapısının, kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevresel hakimiyet, kişisel gelişim ve yaşam amacı alt boyutlarındaki durumlarını ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Ayrıca bu araştırmada yaş ve cinsiyet faktörleri de araştırılmıştır. 1260 yetişkin üzerinde yapılan araştırmada yaş aralığı 32-58 arasındadır. Çevrilen ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları, orijinal ölçeklerin katsayılarından daha yüksek çıkmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizler yaş ve cinsiyet profilleri ile ilgili önceki bilgileri doğrulamış, kendini kabulde yaş farkının, çevresel hakimiyet ve yaşam amacında cinsiyet farklarının olduğunu ama kişisel gelişimde farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Springer ve arkadaşları ile Springer ve Hauser (2006) Ryff'in Psikolojik iyi oluşu ölçen testinin yapı ve geçerliliği üzerine iki ayrı araştırma yapmışlardır.

Saunders ve Kashubeck-West (2006), Yaptıkları araştırmada feminist kimlik gelişimi, cinsiyet rolü oryantasyonu ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi 244 kadın katılımcı

kullanarak çeşitli değişkenlere de bakmışlardır. Bulgular hem feminist kimlik gelişimi hem de cinsiyet rolü oryantasyonun psikolojik iyi oluş varyansını açıklamada bağımsız katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca kullanılan araçlar, etkileyicilik ve daha fazla feminist kimlik gelişiminin pozitif psikolojik iyi oluşla ilgili olduğunu göstermiştir.

Chang ve arkadaşları (2007), yaptıkları araştırmada iki büyük amaç gözetmişlerdir: ilki, stres, sosyal sorun çözme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin yaş ortalaması 46,3 olan yetişkinler örnekleminde test edilmesi, ikincisi ise yine aynı grupta psikolojik iyi oluş ve stres arasındaki muhtemel bağın sosyal problem çözme ile ilişkisini araştırmak. Yapılan korelasyon analizleri göstermiştir ki hem stres ve sosyal problem çözme psikolojik iyi oluş için önemli bir gerekliliktir. Üstelik yapılan analizler sosyal problem çözme özellikle stres ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ayrıca stres ve olumsuz problem durumları psikolojik iyi oluşun farklı boyutlarının yorumlayıcısı olmasına rağmen, diğer sosyal problem çözme boyutları da önemli tahmin ediciler olarak bulunmuştur.

Cohen ve Shmotkin (2007), yaptıkları araştırmada, büyük yangın olayından hayatta kalanlar ve kontrol grubu arasındaki mutluluk ve güçsüz zamanlarındaki sıkıca tutundukları periyotları (anlamlı ve seçkin yaşam dönemlerini) ve bunlara ilişkin öznel iyi oluş dereceleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma, toplam 360 katılımcıyı kapsamış, yangından sağ çıkan kimselerden olan 141 kişi ile yapılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki yangından sağ kurtulanlar kontrol grubuna göre tutunma dönemlerinde daha düşük mutlu olmuşlardır. Yangın yaşayanların yangın anında (örneğin anlamlı kısımları yangın anındaki anlara bağlayanlar) ki mutluluk ve acıları yangın anını yaşamayanlar (örneğin yangın anının öncesinde ve sonrasında anlamlı kısımlara atıfta bulunarak yaşayanlar) arasında şu andaki mutluluk ve acı kavramları arasında önemli bir bağ bulunmuştur. Sonuçlar uzun dönemde post travmatik olaylarla baş etme faktöründe duygusallığın ve özel yaşam deneyiminin önemli bir faktör olduğunu göstermiştir.

Karademas (2007), iyi oluşla ilgili bağımsız değişkenler pozitif ve negatif iyi oluşla ilgili midir? sorusuna cevap aradığı araştırmasında “kesin faktörlerin her ikisi olduğuna dair yaygın tahminlerdir halbuki diğer faktörler herkese göre olan özel faktörlerdir” şeklinde bir hipotezini öne sürmüştür. Yaygın ve özel faktörleri ele aldığı araştırmada, yaygın faktörler pozitif ve negatif iyi oluşun her ikisi ile de direkt ilgili olarak ilişkili olduğunu, özel faktörlerin sadece iyi oluşun bir görüş açısı ile tanımlandığını ileri sürdüğü araştırmada yaş ortalamaları 41,37 olan 200 katılımcıdan elde edilen veriler sonucunda yaygın tahminciler

olarak duygusal bakışın üstesinden gelmek, öz yararlılık ve pozitif yaklaşım pozitif iyi oluş olarak, nerotizm ve stres özel tahminci ve negatif iyi oluş olarak ifade edilmiştir..

Segrin ve arkadaşları (2007), yaptıkları araştırmalarında bazı kabullerden yola çıkmışlardır. Örneğin sosyal becerilerin stres deneyimini azalttığı ve bu azalan stres düzeyi ile ilgili deneyimin sosyal beceri ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayabileceğidir. Bu kabuller eşliğinde 500 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada sonuçlar göstermiştir ki sosyal beceri ile büyük derecede iyi oluş, ayrıca sosyal beceri ile stresin düşük algılanması arasında ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede stres ile yüksek seviye de sosyal beceri arasındaki ilişkiye benzer olarak sosyal beceri ve depresyon arasında yaşam memnuniyeti aracılığı ile bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Segrin ve Taylor (2007), pozitif insanlar arası ilişkiler, sosyal beceriler ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemini 703 yetişkinin oluşturduğu bu araştırmanın yaş aralığı 18-87 arasındadır. Sosyal becerilerin ölçümleri, diğerleriyle pozitif ilişkiler ve psikolojik iyi oluşun yaşam memnuniyeti, çevresel idare, kendinden etkililik, umut, mutluluk, ve yaşamın kalitesini tamamlar şekilde çıkmıştır. Sonuçlar, sosyal becerilerin, psikolojik iyi yaşamın bütün göstergeleriyle tutarlı bir şekilde ve pozitif olarak ilgili olduğunu göstermiştir.

Steger ve arkadaşları (2007), 65 psikoloji öğrencisi üzerinde özellikle psikolojik işlevsellik kuramının iyi oluşla bağını ortaya koymak için iki aşamalı bir çalışma yapmışlardır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda psikolojik işlevselliğe yönelik davranışların, yaşam ve yaşam memnuniyetini ifade etmede hazza yönelik davranışlardan daha kuvvetli ve pozitif yönde bir ilişkiyi ortaya çıkarmışlardır. Buna ek olarak, araştırmacılar, psikolojik işlevselliğe dönük davranışlar ve iyi-yaşam arasındaki gerçekçi bağı keşfetmeye yönelmiş ve kalıcı davranışlarda sosyal arzu edilebilirliğin bağlarını ortaya koymuşlardır.

Tsaousis ve arkadaşları (2007), kendini öz-değerlendirme ile öznel iyi oluş ve sağlık fonksiyonları arasındaki ilişkiyi (n=160) araştırmıştır. Araştırmada bedensel iyi olmanın pozitif duyulanımı arttırdığı ve/veya pozitif duygulanımın bedensel iyi olmayı arttırdığı ile ilgili görünüm eş zamanlı olarak kişinin psikolojik sağlık fonksiyonlarında da etkisi olacağı yönündeki beklenti araştırılmıştır. Bulunan sonuçlar kendini öz değerlendirmenin önemli olduğunu ancak ortaya konan hipotezin desteklenmediği, kendini öz değerlendirme, bedensel

ve psikolojik sağlık ve öznel iyi oluş arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Froh ve arkadaşlarının (2008), iyi oluşa ait minnettarlığın ifade edilmesi ve ortaya konan diğer pozitif psikoloji sonuçları ile ilgili olarak 221 ergen üzerinde deneysel bir çalışma yapmışlardır. Sonuçlar, duaları saymanın, kendine minnettarlık, iyimserlik, yaşam memnuniyetini arttırdığı ve negatif etkisini azaltıldığını gösterdi. İyi olmaya yardımın üç haftalık bir deney ortamı ile test edildiği bu araştırma minnettarlık duygusunun ve yardım edilmenin farkındalığının öznel iyi oluşu artırıcı etkisini de ortaya koymuştur.

Lee ve arkadaşlarının (2008), yaptıkları araştırmada dışadönüklükten ayrı olan sosyal bağlılık ile dışadönüklük ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki araştırılmıştır. Toplam 295 kolej öğrencisi üzerinde yapılan bu araştırmada dışadönüklük, sosyal bağlılık, yaşam durumu ve olumlu olumsuz etkiler ölçülmüştür. Faktör analizi sonucunda sosyal bağlılığın dışadönüklükten ayrı olarak yapılandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca dışadönüklük ve iyi oluşun arasında orta düzeyde bulunan ilişkiye sosyal bağlılığın aracılık ettiği bulunmuştur.

Soini ve arkadaşları (2008), yaptıkları çalışmada, farklı başarı amaçlarına alışan öğrencileri profillerinin öznel iyi oluşlarının (örn; kendine güven, depresyon semptomları, okulla ilgili tükenmişlikleri, eğitime yönelik amaç değerlendirmeleri) başkalaşıp başkalaşmadığını 6 grup (n=1321) öğrenci üzerinde test etmişlerdir. Farklar gözlendiğinde öznel iyi oluşun kendini geliştirme ve büyüme ile ilgili amaçlarda değişik derecelerde olumlu yönde bir etkisinin olmasına rağmen onaylanma veya yeteneğini ispatlamadan kaçınma eğilimine sahip öğrencilerini farklı uyum problemleri ile ilgili oldukları bulunmuştur. Bulunan asıl sonuç ise öğrenmede ve başarılı olmada iyi oluşun zamanlamasına yönelik amaç yönünün önemli olduğudur.

Wismeijer ve Assen (2008), yaptıkları deneysel araştırmada kendini gizleme ve öznel iyi oluş arasında negatif ilişkinin sahte olduğunu çünkü bu özelliklerin neuroticism ve extraversion gibi iki değişkenin ortak nedenleri olduğu sonucunu bulmuşlardır. Araştırmacılar verilerden yola çıkarak iki yapısal eşitlik oluşturmuşlardır. İki bağımsız öğrenci örnekleminden nevrotizmin kendini gizleme ve öznel iyi oluşun bir kısmını açıklayabildiğini ama dışadönüklüğün ise herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Kendini gizleme ve öznel iyi oluşun arasındaki olumsuz ilişkinin nevrotizm tarafından % 60'ından daha fazlasını yordadığı ifade edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma gruplarının oluşturulması, araştırmanın deseni, bu desende yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler, deneklerin seçilmesi, kullanılan ölçme araçları, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ve hazırlanan programın amacı ve oturumların içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu desenin diğer bir adı ise Split Plot (2x2'lik)' tur. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, random yöntemi ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2005, s.97).

Araştırmanın bağımsız değişkeni sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik grup rehberliği programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin sosyal beceri düzeyi, psikolojik iyi oluş düzeyi, öznel iyi oluş düzeyidir. Araştırmanın deseni Tablo 2.1'de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Araştırmanın Deseni

Gruplar	**Ön Test**	**İşlem**	**Son Test**
Deney Grubu (n=11)	Sosyal Beceri Envanteri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Öznel İyi Oluş Ölçeği	**12 Oturumluk Sosyal Beceri Eğitimi Programı**	Sosyal Beceri Envanteri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Öznel İyi Oluş Ölçeği
Kontrol Grubu (n=11)	Sosyal Beceri Envanteri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Öznel İyi Oluş Ölçeği		Sosyal Beceri Envanteri Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Öznel İyi Oluş Ölçeği

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarına Sosyal Beceri Envanteri, Psikolojik İyi-olma Ölçeği ve Öznel İyi Oluş Ölçeği uygulamalardan önce ön test olarak, uygulamalardan sonra son test olarak verilmiştir.

Araştırmada sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik grup rehberliği programı deney grubuna 12 oturumda uygulanmıştır. Oturumlar haftada iki gün ve 90-120 dakika olarak düzenlenmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

2. 2 Çalışma Grubu

Bu araştırmada yer alan katılımcılar, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okumakta olan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileridir.

Gruplara katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla önce yukarıda belirtilen üç ölçek, adı geçen bölümde öğrenim gören toplam 555 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma grubu, sosyal beceri düzeyleri, psikolojik iyi olma ve öznel iyi oluş düzeyleri ortalamadan düşük olan ve aynı zamanda gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan üç ölçekten de (Sosyal Beceri Envanteri (SBE), Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİO) ve Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ) her ölçek için belirlenen ortalama puanın bir standart sapma altında puan aldığı belirlenen 44 kişi seçilmiştir. Belirlenen bu 44 kişilik ana grup içinden gönüllük esası da gözetilerek deney ve kontrol gruplarına 11'er öğrenci olmak üzere toplam 22 kişi araştırma grubuna random olarak atanmışlardır.

Tablo 2.2. SBE, ÖİO ve PİÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (n: 555)

Ölçekler	Ortalama	Standart Sapma
Sosyal Beceri Envanteri (SBE) Genel	296,58	26,44
Psikolojik İyi Oluş (PİO) Genel	358,37	32,26
Öznel İyi Oluş (ÖİO) Genel	177.23	24.20
SBE Duygusal anlatım	49,41	6,51
SBE Duygusal duyarlılık	54,16	7,46
SBE Duygusal kontrol	49,46	7,49
SBE Sosyal anlatım	52,76	8,74
SBE Sosyal duyarlılık	51,42	7,75
SBE Sosyal kontrol	55,66	8,02
PİO Diğerleriyle olumlu ilişkiler	59,21	6,90
PİO Otonomi	60,14	7,54
PİO Çevresel hakimiyet	60,18	7,16
PİO Bireysel gelişim	61,66	6,68
PİO Yaşam amacı	58,02	6,65
PİO Kendini kabul	58,45	7,32

Uygulanan SBE, PİÖ ve ÖİO ölçeklerinin ortalama, standart sapma değerleri Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç bağımlı değişkene ilişkin bilgiler aşağıda tanıtılan araçlarla toplanmıştır.

2.3.1 Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

Araştırmada üniversite öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmede Sosyal Beceri Envanteri (SBE) kullanılmıştır. Sosyal beceri Envanteri "Social Skills Inventory", 1986 yılında Riggio tarafından geliştirilmiş ve 1989 yılında yeniden revize edilerek bugünkü şeklini almıştır. Envanterin Türkçeye uyarlaması Yüksel (1997) tarafından yapılmıştır. Sosyal Beceri Envanteri temel sosyal becerileri ölçmek amacıyla küçük çapta hazırlanmış 90 maddelik kendini tanımlama türünden bir araçtır. Küçük çapta olmasına rağmen geniş kapsamlı bir ölçme aracıdır. Başlangıçta kişilik ve sosyal psikoloji araştırmaları için geliştirilmiştir. Sosyal Beceri Envanteri altı ayrı alanı ölçmektedir. Ayrıca sosyal yeterlik ya da sosyal becerilerin tümünü kapsayan global sosyal beceri seviyesini toplam olarak hesaplamaktadır. Sosyal Beceri alt ölçekleri şunlardır: (1) Duyuşsal anlatımcılık, (2) Duyuşsal Duyarlık, (3) Duyuşsal Kontrol, (4) Sosyal Anlatımcılık, (5) Sosyal Duyarlık ve (6) Sosyal Kontrol. Bu ölçeklerin her biri 15 maddeden oluşmaktadır Envanterdeki maddelerle beşli Likert tipi bir cevaplama anahtar hazırlanmıştır. Anahtardaki en düşük puan 1 en yüksek puan ise 5'dir. Bir kişi envanterin bütününden Toplam puan olarak en düşük 90 en yüksek ise 450 puan alabilir (Yüksel, 1997).

Sosyal Beceri Envanterinin Geçerliği

Sosyal Beceri Envanteri'nin Riggio tarafından yapılan birleştirici ve ayırt edici geçerlik çalışmalarında çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır; Sosyal Beceri envanteri ile Synder tarafından 1974 yılında geliştirilen Kendini Ayarlama Ölçeği (SMS) puanları arasında .34, Friedman ve arkadaşları tarafından 1980 yılında geliştirilen Duyuşsal iletişim Testi (ACT) puanları arasında .64, Rosenthal ve arkadaşları tarafından 1979 yılında geliştirilen Sözel Olmayan Duyarlık Profili (PONS) arasında .12, Sosyal Kaygı Ölçek (Sos Anx) puanları ile arasında -.41 korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Yüksel, 1997).

Sosyal Beceri Envanteri'nin bir başka geçerlik çalışması da Cattel ve arkadaşları tarafından 1970 yılında geliştirilen 16 Kişilik Faktörü Envanteri (PF) Sosyal Beceri

Envanteri ile birlikte 149 lisans öğrenci grubuna birlikte uygulanmıştır. Uygulama sonucu Sosyal Beceri Envanteri toplam puanı ile 16 Kişilik Faktörü Envanteri puanları arasındaki korelasyon değerleri -.24 ile .47 arasında görülmüştür (Yüksel, 1997).

Yüksel (1997), Sosyal Beceri Envanteri'nin geçerlik çalışmasını kapsam geçerliği ve benzer ölçekler geçerliği olmak üzere iki yöntem kullanarak yapmıştır. Kapsam geçerliği yönteminde uzman kanısına başvurulmuş ve uzmanların incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu görüşü belirlenmiştir. Benzer ölçekler geçerliği yöntemiyle 1974 yılında Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği (KAÖ) kullanılmıştır. İngilizce Bölümü ve Tarih Bölümü ikinci sınıf öğrencilerine Sosyal Beceri Envanteri ve Kendini Ayarlama Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 (n=37) korelasyon bulunmuştur. Sonuçta Sosyal Beceri Envanteri'nin araştırmada kullanılacak düzeyde yeterince yüksek güvenirliği ve geçerliği olduğu kanısına varılmıştır (Yüksel, 1997).

Araştırmacı tarafından bulunan Sosyal Beceri ve Bileşenleri ile ilgili katsayı tablosu Tablo 2.3’ de verilmiştir.

Tablo 2.3. Sosyal Beceri ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanlarla İlgili Pearson Korelasyon Katsayıları (n: 555)

Sosyal Beceri ve Bileşenleri	DA	DD	DK	SA	SD	SK	SB
Duygusal anlatım	1						
Duygusal duyarlılık	.453(**)	1					
Duygusal kontrol	.289(**)	.452(**)	1				
Sosyal anlatım	.535(**)	.530(**)	.291(**)	1			
Sosyal duyarlılık	.154(**)	.294(**)	.174(**)	.001	1		
Sosyal kontrol	.457(**)	.418(**)	.268(**)	.656(**)	-229(**)	1	
Sosyal Beceri (Genel)	,570(**)	,708(**)	,419(**)	,838(**)	,086(*)	,701(**)	1

* p < .05 ** p < .01

Sosyal Beceri Envanterinin Güvenirliği

Riggio (1986, 1989) tarafından yürütülen Sosyal Beceri Envanteri'nin güvenirliğini bulmak için testin tekrarı ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan testin tekrarı yöntemi ile 40 adaya uygulama yapılmıştır. Toplam puandan elde edilen güvenirlik katsayısı r=.94 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise r=.81 ile r=.96 arasında değişmektedir. Sosyal Beceri Envanteri üzerinde yapılan diğer bir güvenirlik hesaplaması da Cronbach Alpha güvenirlik yöntemiyle yapılmış

elde edilen alt ölçek puanı güvenirlik katsayıları r=.62 ile r=.87 arasında bulunmuştur (Yüksel, 1997).

Sosyal Beceri Envanteri'ni Türkçe'ye uyarlanması çalışmalarında ise Yüksel (1997), testin tekrarı yöntemi ile 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki kez Sosyal Beceri Envanterini uygulamış, testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan puana ilişkin güvenirlik katsayısını tüm ölçek için r= 52 olarak bulmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenirlik katsayıları ise r=.8O ile r=.89 arasında değişmiştir. Toplam puana ilişkin iç tutarlık (Cronbach alpha) katsayısı .85 olarak bulunmuş, alt ölçeklere göre elde edilen iç tutarlık katsayıları ise .56 ile .82 arasında değişmektedir.

Sosyal Beceri Envanteri'nin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları Tablo 2.4'de gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Envanterinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555)

SB Bileşenleri	Cronbach Alpha
Duygusal anlatım (DA)	,572
Duygusal duyarlılık (DD)	,727
Duygusal Kontrol (DK)	,731
Sosyal anlatım (SA)	,824
Sosyal duyarlılık (SD)	,697
Sosyal Kontrol (SK)	,837
Envanterin Bütünü için (SB)	,829

$p < .01$

2.3.2 Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİÖ)

Olumlu psikolojik sağlık altı ayrı bileşeni içerir. Bu bileşenler bireyin geçmiş yaşamına veya kendisine ilişkin olumlu değerlendirmelerini (kendini kabul), bir birey olarak devamlı büyüdüğü ve geliştiği duygusunu (bireysel gelişim), bireyin yaşamının anlamlı ve amaçlı olduğu inancını (yaşam amacı), diğerleriyle ilişkilerinde kaliteye sahip olmayı (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireyin kendi yaşamını ve etrafındaki yaşamı/dünyayı etkili bir şekilde yönetebilme kapasitesini (çevresel hakimiyet) ve kendi kendine karar verme duygusunu (otonomi) içermektedir.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği, Ryff (1989) tarafından bireyin psikolojik iyi oluş halini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yazarın pozitif psikolojik fonksiyonda bulunma ve

normal kişilik gelişimi ile ilgili kuramsal tartışmalardan kaynaklanan alternatif ve çoklu psikolojik iyi olma modeline dayanmaktadır. Model psikolojik iyi oluşa bütünleştirici bir tanımlama getirmektedir. Ölçek toplam 84 maddeden oluşmaktadır.

Ryff'ın geliştirmiş olduğu bu çok boyutlu ölçme aracı, psikolojik iyi oluş kavramının felsefi temeli ile yakından ilişkili olup, bu felsefi temeli iyi temsil ettiği için (Lent, 2004) tercih edilmiştir. Ölçeğin tercih edilmesi ile ilgili diğer bir neden ise ölçeğin geçerlik ve güvenirliğe ilişkin değerlerin yüksek olmasıdır (Cristopher, 1999; Hemenover, 2003).

Diğer insanlarla olumlu ilişkiler, otonomi, çevresel kontrol, bireysel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabul boyutlarını ölçmek için oluşturulan psikolojik iyi olma ölçeğinin her biri 14 maddeden oluşan altı tane faktörü bulunmaktadır.

Psikolojik İyi olma Ölçeğinin Geçerliği

Tablo 2.5. Psikolojik İyi Oluş ve Bileşenlerinden Elde Edilen Puanlarla İlgili Pearson Korelasyon Katsayıları (n: 555)

Psikolojik İyi oluş ve Bileşenleri	DOİ	O	ÇH	BG	YA	KK	PİO
Diğerleriyle olumlu ilişkiler (DOİ)	1						
Otonomi (O)	.625(*)	1					
Çevresel hakimiyet (ÇH)	.628(*)	.676(*)	1				
Bireysel gelişim (BG)	.626(*)	.620(*)	.669(*)	1			
Yaşam amacı (YA)	.594(*)	.632(*)	.674(*)	.642(*)	1		
Kendini kabul (KK)	.707(*)	.669(*)	.654(*)	.624(*)	.697(*)	1	
Psikolojik İyi Oluş (Genel PİOİ)	,066	,198(*)	,307(*)	,329(*)	,227(*)	,229(*)	1

* $p < .01$

Tablo 2.5'da görüldüğü gibi, ölçeklerin birbirleriyle ve toplam puanla korelasyonları tatmin edici düzeydedir. Korelasyon değerleri diğerleriyle olumlu ilişkiler alt bileşeni hariç .01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bu bulgular farklı kültürler üzerinde yapılan Psikolojik İyi Olma Ölçeklerinin orijinal formunun geçerlik çalışmalarında (Ryff, 1989a; Ryff ve Ark.,1994; Kafka ve Kozma, 2002; Keyes ve Ark., 2002, Ryff ve Singer, 2006) elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu konuda yapılmış en son araştırma sonuçlarına göre .69 ile .95 arasında bir ilişki bulunmuştur (Springer ve Hauser, 2006, Springer ve Ark., 2006)

Psikolojik İyi Olma Ölçeğinin Güvenirliği:

Her bir faktör için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır; kendini kabul .93; diğerleriyle olumlu ilişkiler .91; Özerklik .86; çevresel hakimiyet .90; yaşam amacı .90; kişisel gelişim .87 bulunmuştur. Her birinin ölçüt geçerliğini belirlemek için 20 maddelik aile formu ile korelasyonuna bakılmıştır. Aile formu ve 14 maddelik formu arasındaki korelasyon

.97 ve .98 arasında sıralanmıştır. Altı haftanın üzerinde test tekrar test güvenirlik katsayısı altı faktör için .81'den .88'e kadar sıralanmaktadır (Cenkseven, 2004).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları 475 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 84 maddenin Psikolojik İyi Olma Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ile korelasyonlarının .25 ile .57 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir maddenin içinde bulunduğu faktörün toplam puanıyla korelasyonlarına bakıldığında, değerlerin, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .42 -.70, otonomi için .38 -.60, çevresel hakimiyet için .32 -.63, bireysel gelişim için .38 -.61, yaşam amacı için .30 -.58 ve kendini kabul için ise .37 -.63 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) diğerleriyle olumlu ilişkilerin .83, otonominin .78, çevresel hakimiyetin .77, bireysel gelişim .74, yaşam amacının .76, kendini kabulün ise .79 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Olma Ölçeği'nin toplam iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenirliği için korelasyon katsayıları, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .74, otonomi için .77, çevresel hakimiyet için .77, bireysel gelişim için .74, yaşam amacı için .75 ve kendini kabul için ise .76 olduğu bulunmuştur. Ayrıca toplam puan için test-tekrar test korelasyon katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları Tablo 2.6'da gösterilmiştir. Bulunan güvenirlik katsayıları genel olarak orijinal ölçekte bulunan katsayılardan (.86 ile .93) düşük olmakla birlikte Cenkseven (2004) uyarladığı Türkçe versiyonu için bulduğu katsayılarla (.74 ile .83) benzerlik göstermektedir. Tablo 2.6'da belirtilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin yeterince güvenilir olduğunu ve amaca uygun olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tablo 2.6. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555)

PİO Bileşenleri	Cronbach Alpha
Diğerleriyle olumlu ilişkiler	,772
Otonomi	,497
Çevresel hakimiyet	,713
Bireysel gelişim	,669
Yaşam amacı	,700
Kendini kabul	,587
Envanterin Bütünü için (PİO)	,877

$p < .01$

Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarında Psikolojik İyi Olma Ölçeği'nin Korelasyonları; Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (1968) ile -.62, Yaşam Yönelimi Ölçeği (Scheier ve Carver, 1985) ile .48, Zung Depresyon Ölçeği (Zung, 1965) ile -.72, Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener ve ark., 1985) ile .60, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (Watson ve ark., 1988) pozitif duygu boyutuyla .52, Negatif Duygu boyutuyla -.52 ve Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (Rotter, 1966) ile -.39 bulunmuştur. Korelasyonların hepsi .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Cenkseven, 2004).

Ryff'in Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma Modeli'nin boyutları aslında Psikolojik iyi oluş'u ölçen testinde altı alt boyutu ile bütünleşmektedir. Olumlu psikolojik sağlığın bu çoklu çerçevesini bir noktada birleştirmek iyi olmanın çok boyutlu bir modelini oluşturmada kuramsal temel olarak yarar sağlamıştır (Ryff, 1989a, 1995).

2.3.3 Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ)

Tuzgöl Dost (2004) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin amacı, bireylerin yaşamları hakkındaki bilişsel değerlendirmeleri ile yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguların sıklığı ve yoğunluğunu belirleyerek öznel iyi oluş düzeylerini saptamaktır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Geçerliği

Tuzgöl Dost, (2004) ÖİÖ' nin geçerliğini birkaç yolla saptamıştır. İlk olarak faktör analizi çalışması yapılmış ikinci olarak da ölçeğin madde toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Üçüncü olarak ölçeğin ayırt ediciliğini tespit etmek amacıyla alt ve üst % 27'lik puan grupları t testi ile karşılaştırılmıştır. Ek olarak Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin BDI ile benzer ölçekler geçerliği belirlenmiştir

Ölçek maddeleri, ölçeğin güvenirliğini etkileme dereceleri bakımından incelenmiştir. Ölçekten çıkarıldığında ölçeğin güvenirliğini anlamlı olarak yükselten madde olmadığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş, korelasyonlarının .32 ile .63 arasında değiştiği gözlenmiştir (Tuzgöl Dost 2004).

Diğer yandan testin ayırıcılığını tespit etmek için 46 maddelik ölçeğin 209 kişiye uygulanması ile elde edilen puanların alt ve üst % 27'lik puan grupları ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır (Tuzgöl Dost, 2004).

Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Beck Depresyon Envanteri (Hisli, 1989), 58 kişilik bir gruba aynı oturumda ardı ardına uygulanmış ve grup üyelerinin her iki ölçekten aldığı puanlar arasındaki korelasyon Spearman'ın rho katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Sonuç olarak her iki ölçekten alınan puanlar arasında .01 düzeyinde -.70 değerinde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan Öznel İyi Oluş puanları ile depresyon puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004).

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Güvenirliği

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin güvenirliği iki yolla saptanmıştır. İlk olarak faktör analizi sonucu geçerli olarak alınan 46 maddenin aynı uygulamadaki verileri kullanılmak suretiyle ölçeğin Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanmıştır. Toplam 209 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur (Tuzgöl Dost, 2004).

İkinci olarak test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Ölçeğin kararlılık katsayısını bulmak amacıyla 39 kişilik bir gruba araç iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin güvenirlik katsayıları ölçeğin, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla güvenle kullanılabileceğini göstermektedir (Tuzgöl Dost, 2004).

Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları Tablo 2.7'de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Güvenirlik Katsayıları (n: 555)

	Cronbach Alpha
Öznel İyi Oluş	,927

p < .01

2.4 Deneysel Uygulama

Bu çalışmada hedeflenen amaç arkadaş edinmede ve arkadaş gruplarında yer almada, sosyal etkinliklere katılmada ve kendini ifade etmede güçlük yaşama gibi beceri eksiklikleri ihtiyacında olan kişilere sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanıp kendilerini daha iyi ifade etme yollarını, eleştiriyle ve çatışmayla baş etme becerilerini öğretmektir.

Deney Grubuna Uygulanan Programın Genel Kapsamı

Sosyal becerileri artırmaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Sosyal Becerileri Artırmaya Yönelik Beceri Eğitimi" programı, katılan kişilerin sosyal beceri düzeylerini, psikolojik ve öznel iyi oluşlarını arttırmayı amaçlamaktadır. Programın içeriğinde bu amaca uygun yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Programın etkili bir şekilde uygulanması sonucunda yukarıda belirtilen amaca ulaşılması beklenmektedir.

Program ile istenen amaçlara ulaşılmak için belirlenen aşamalar; "tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırma becerisini kazanmalarını sağlamak", "sözel olmayan mesajları anlama becerilerini kazandırmak", "tanınmayan kişilerle ilk konuşmayı başlatabilme, tanışabilme ve konuşmayı sürdürebilme becerilerini kazandırmak", "soru sorma, teşekkür etme, iyi günler dileme, iltifat etme, iyi duyguları ifade etme becerilerini kazandırmak", "topluluk içinde rahat davranabilme, konuşabilme, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini kazandırmak", "kişiler arası çatışma durumları ile başetme becerilerini kazandırmak", "izin isteme becerilerini kazandırmak", "özür dileme becerilerini kazandırmak", "yardım isteme ve yardım etme becerilerini kazandırmak", atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları tanıyabilme ve hayır diyebilme becerilerini kazandırmak", "takım çalışması, grup işbirliği yapabilme ve iş bölümüne uyma becerilerini kazandırmak", "kendini ödüllendirme becerisini kazanmak" ve varolan becerilerin farkındalıklarını arttırmak'tır.

Oluşturulan programda, her oturumun başında belirlenen davranışçı, bilişsel, yaşantısal öğeler hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda yapılandırılmış, oturumlar, üyelerin grup çalışmalarını gözden geçirmelerini, yapılan oturumlar arasında ilişki

kurmalarını ve geçen zaman içinde ortaya çıkacak ilerlemeyi görmelerini kolaylaştıracak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Her oturum öncesinde, uygulamalarda kullanılacak araçlar hazırlanmış ve programın muhtemel süresi belirlenmiştir.

Programın etkileşim ve eğitim içerikli olmasına dikkat edilmiştir. Hem paylaşımların hem de bilgilendirmenin olduğu bu program kısmen psikolojik danışma, kısmen de grup rehberliği uygulamaları ile benzer özellikler göstermektedir. Bu çerçevede programın bir psiko-eğitim programı olduğu söylenebilir. Program, katılımcıları kendilerini geliştirme açısından harekete geçiren, etkin katılıma özendiren, grup çalışmasını benimseyen, grup içinde önerilen kazanımların yaşanmasını sağlayan, üyelerin becerilerinin farkına varıp, gelişimlerini gözlemesine fırsat veren bir yapıda hazırlanmıştır.

Deney Grubuna Uygulanan Programın Hazırlık Aşamaları

Sosyal beceri eğitim programı hazırlanırken sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi oluş ile ilgili yayınlardan ve konuyla ilgili mevcut programlardan yararlanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak, tezin kuramsal görüşler ve ilgili araştırmalar bölümünde yer verilen kuramsal açıklamalardan ve araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır. Programda insancıl yaklaşım temel alınmış olup, uygulamalarda bilişsel davranışçı yaklaşım, pozitif psikoterapi ve yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

Adı geçen yaklaşımlarla ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda program oluşturulurken Akbaba (1994)'nın "Psikolojik Danışmanın Sosyal Psikolojik Bir Kavram olan Özgecilik Üzerindeki Etkisi", Akkoyun (2001)'un "Geştalt terapi", Voltan-Acar (2002)'ın "Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar, Deneyler" ve (2004) "Ne Kadar Farkındayım? Gestalt Terapi", Beck (2001)'in "Bilişsel Terapi, Temel İlkeler ve Ötesi", Leahy (2003)'ın "Cognitive Therapy Tecniques a Practitioner's Guide", Corey (2008)'in "Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, Hackney ve Cormier (2008)'in "Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı), Dökmen (1995)'in "Sosyometri Ve Psikodrama: Kuramsal Temeller, Uygulamadan Örnekler, Yeni Yaklaşımlar", Altınay (1998)'ın "Psikodrama Grup Psikoterapisi 300 Isınma Oyunu", Danish, D'Augelli ve Hauer, (1994)'in "Yardım Becerileri Temel Eğitim Programı", Korkut (2004)'un "Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma", Kulaksızoğlu (2003)'nun "Kişisel Gelişim Uygulamaları", Kocayörük (2004)'ün "Duygusal Zeka Etkinliklerinde Drama Etkinlikleri", Akkök (1996)'ün "İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi", Erkan (2005)'ın "Deneysel Olarak Sınanmış

Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları I-II", Erkan ve Kaya (2007)'nın "Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları III", Morganett (2005)'ın "Yaşam Becerileri, Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları", Bacanlı (1999)'nın "Sosyal Beceri Eğitimi", Yüksel (1997)'in "Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi", Kocayörük (2000)'ün "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi" konulu doktora tezlerinden ve Yıldırım (2006)'ın "Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal Beceri Eğitiminin Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi" konulu yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacının kendi terapi eğitimleri (Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik, İleri Düzeyde Bireysel Danışma ve Yaratıcı Drama) ve çalışmalarında kazandığı beceriler de programın oluşturulmasında rol oynamıştır.

Programda tüm oturumlar koşulsuz kabulün, saygının, empatik anlayışın ve içtenliğin temel olduğu insancıl kurama dayanmaktadır. Bu çerçevede "danışmanın kendini katması ve açması", "duyguların ifadesi", "sanatsal çalışmalar", "ben dilinin kullanımı", "beden dili" ve "hayalleme" ilke ve teknikleri kullanılmıştır. Diğer yandan bilişsel davranışçı terapi kapsamında sık kullanılan "abartma", "dolaylı öğrenme", "imgeleme", "bilişsel doğru", "rol oynama" "davranış provası" ve "öğretici (didaktik) teknikler" kullanılmıştır. Yaratıcı Drama kapsamında ise grup oturumlarında dramatizasyon, yaratıcı drama, doğaçlama, prova yapma, rol oynama, geri bildirim, model olma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Grup oturumlarında zaman zaman önceden belirlenmiş, amaçları tespit edilmiş oyunlar dramatize edilmiştir. Oturumlarda kendi içinde yaratıcı drama aşamaları (ısınma, oynama, doğaçlama, paylaşım) izlenmiştir. Drama sürecinin bireysel ve grupsal yaratıcılığın ön plana çıktığı doğaçlama aşaması üzerinde titizlikle durulmuştur. Öğrenciler, oynadıkları rollere ilişkin hem diğer grup üyelerinden hem de drama liderinden geribildirim almışlardır. Aldıkları geribildirimler doğrultusunda tekrar prova yaparak, grup üyelerinden ve grup liderinden model alarak en doğru davranışı kazanmaya çalışmışlardır.

Programın eğitsel boyutuyla ilgili olarak ise, bilgi verme, grup tartışması, soru cevap ve örnek olay incelemesi yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Bu çerçevede programın eklektik olduğu söylenebilir.

Program deney grubuna uygulanmadan önce, programda alanında doktora yeterliliği olan ve terapi yaklaşımları konusunda eğitimi olan üç uygulamacının programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Son olarak programla ilgili görüş ve öneriler dikkate alınarak çeşitli

düzeltmeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir. Uygulanan sosyal beceri eğitimi programı Ek-1'de verilmiştir.

Verilen sosyal beceri eğitim programına ilişkin grupta yapılan etkinlikler başlamadan önce aşağıdaki kurallara uyulması istenmiştir.

Uygulanan sosyal beceri eğitimi programının uygulanması esnasında;

1. Grup oturumlarının 90 dakika sürmesi.
2. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları.
3. Grup içinde konuşulanlar grupta kalıp, kesinlikle dışarı çıkmaması, gizliliğin esas olması.
4. Grup üyelerinin birbirlerini saygıyla dinlemeye ve anlamaya çalışması.
5. "Biz" – "Sen" ya da "insanlar" gibi genele hitap eden cümleler yerine "Ben" ile başlayan cümlelerin tercih edilmesi. Grupta konuşurken "Ben" dilini kullanmaya azami gayret gösterilmesi.
6. Grup oturumlarında düşüncelerden daha çok, duyguların ifade edilmesine ve çeşitli durumlarda üyelerin ne hissettiklerine ve üyelerin etkileşimlerine ağırlık verilmesi.
7. Her üyenin gruba katılması duygu ve düşüncelerini içtenlik içinde grupla paylaşması, bir üye konuştuğu zaman diğerlerinin onu dinlemesi.
8. Sosyal Beceri Eğitiminin etkililiği açısından üyelerin oturumlara katılımları, üyelerden biri herhangi bir sebepten dolayı oturuma gelemeyecekse önceden bildirmesi gibi kurallara uyulmasına dikkat edilmiştir.

Grup sürecinde ele alınan beceriler dört ana başlıkta toplanmıştır.

a) Sözel Olmayan Davranışlar: Beden duruşu, yürüyüş şekli, kişisel mesafe, göz teması, yüz ifadesi, ses tonu, kaba davranmadan duygusunu beden dili ile ifade etme,
b) Sözel Davranışlar: Dinleme becerileri, konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme, soru sorma, iyi duygularını ifade etme,
c) Atılgan Davranışlar: Kendini uygun şekilde ortaya koymanın yolları, bir şey isteme, davet etme, uygun olmayan isteği reddetme ve reddedilmeyle baş etme, "evet ve hayır" kelimelerini kullanabilme, iltifat etme, iltifat alma.
d) Sosyal Davranışlar: İlk konuşmayı başlatabilme, tanışabilme, konuşmayı sürdürebilme, çatışmayla ve eleştiriyle baş edebilme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme ve yardım etme, sosyal kurallar, takım çalışması, grup işbirliği yapabilme, iş bölümüne uyma.

Grup Oturumlarında Yapılan Etkinlikler

I. Oturum:

Bu oturumun ilk amacı, grubun amaç ve kuralları hakkında bilinçlenme olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda her üyeye; grubun amaçlarını ve kurallarını bilmek, kişisel amaçlarını ifade edebilmek, gruptaki diğer üyelerle tanışarak grubun davranışsal amaçlarını gerçekleştirmek için üyelere Form-1 ve amaçlarla ilgili üç adet bilgi formu dağıtılmış üyelerin bu formları okumaları, sonra da kendilerini gruba tanıtmaları istenmiştir. Üyeler isimlerinin yazılı olduğu kağıtları toplu iğne ile yakalarına takmışlardır. Üyeler ikinci amaç olan tanışma, göz teması kurma, tanıdıklarını başkalarına tanıştırma becerilerini kazanmaları için ayağa kalkmaları, serbestçe yürümeleri ve yürüme esnasında diğerleri ile göz teması kurmaya çalışmaları, göz teması kuran üyelerin kurdukları üyelere gülümsemeleri ve merhaba demeleri, merhaba diyen üyelerin birbirleri ile tokalaşmaları ve birbirlerine isimlerini söylemeleri sağlandı. Üyeler ikişerli grup haline gelmeleri şeklinde yönlendirilerek her üyenin diğer üyeye kendini tanıtması ve hoşlandığı bir özelliğini söylemesinin ardından grup çember halinde oturtulmuş bir önceki aşamada eş olanlar eşlerini gruba tanıtmışlardır. Daha sonra güven oluşturma (bal mumu duruşu) egzersizi yapılmıştır. Üyelerden grup içinde ve dışında iken neler hissettikleri ile duygusal farkındalık kazanmaları amaçlandı ve grup lideri tarafından oturumun özeti yapılarak oturum sonlandırıldı.

II. Oturum:

İkinci oturumun amacı üyelerin sözel olmayan mesajları anlama becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle gruba birinci oturumun özeti yapılmış, üyelerin geçen oturumdan hatırladıkları paylaşılmıştır. Üyelerin ikişerli grup olmaları istenmiş ve karşılıklı oturmaları sağlanmıştır. Karşılıklı oturan üyelerden beş dakika boyunca sözel ifadeleri kullanmadan sadece el, yüz ifadeleri ile iletişim kurmaları istenmiş ve etkinlik bittiğinde geri bildirimleri alınmıştır. Bir başka etkinlik olarak üyelerin üçerli gruplar oluşturmaları istenmiş, iki üyenin kendileri ile ilgili bir konu konuşmaları istenmiş üçüncü üyenin ise gruba katılmaya çalışması istenmiştir. Ancak iki kişinin üçüncü kişiyi gruba istenmediğinin kaba olmayacak şekilde beden dilleri ile memnuniyetsizliklerinin ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik grup üyelerinin değişimi sağlanarak devam ettirilmiştir. Etkinlik sonunda paylaşımları ve günlük hayatta karşılaştıkları aynı türden yaşantılarını gruba getirmeleri sağlanmıştır. Son etkinlik olarak otobüste yer bulamayan oturmak için bekleyen yaşlı bir kadın ve bunu umursamayan genç arasında geçen yaşantının sözsüz olarak

oynatılmış ve grubun sözel mesajları anlama ve uygun tepki verme ile ilgili olarak bu oyunu tekrar oynamaları istenmiş sonunda da paylaşımları dinlenmiştir. En son etkinlik olarak grup lideri oturum özeti yapmıştır.

III. Oturum:

Üçüncü oturumun amacı üyelerin tanınmayan kişilerle ilk konuşmayı başlatabilme, tanışabilme ve konuşmayı sürdürebilme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak bir önceki oturumun özeti katılımcıların da katkısı alınarak yapılmıştır. Grup üyelerinden televizyonda seyrettikleri şiddetle ilgili olarak bir denetleme kurumuna şikayet telefonu etmeleri canlandırılmıştır. Bir diğer etkinlik olarak sinema salonunu arayıp film seanslarını sormaları, otobüs şirketlerini arayıp bilgi almaları, bir radyo programını arayarak beğendikleri bir müzik parçasını arkadaşlarına hediye etmelerinin canlandırılması sağlanmıştır. Son etkinlik olarak bir öğretmenin kimsesiz çocuklara yardım bulmak için önce bir işadamını arayarak randevu alması ve tanışmaları daha sonra da bir sanatçıyı arayarak yanına gidip ondan da yardım alma rollerini oynamaları ve bunları yaparken rol değişimleri yapmaları sağlanmıştır. Bütün bu etkinliklerden sonra her durum için hissettiklerinin grupla paylaşımı sağlanmış ve oturumun özeti yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

IV. Oturum:

Dördüncü oturumun amacı üyelerin soru sorma, teşekkür etme, iyi günler dileme, iltifat etme, iyi duyguları ifade etme becerilerini kazandırma olmuştur. Bu amaç çerçevesinde üyelerden bir eczane ortamı oluşturmaları ve eczacı, eczacı kalfası kalan üyelerinde hasta ve hasta yakınları olması istenmiştir. Bu rollerin değişik üyeler tarafından da oynanması sağlanmıştır. Bu oturumda son etkinlik olarak grup üyelerinden ilköğretimde bir sınıf ortamı oluşturmaları istenmiştir. Üyelerinin birinin öğretmen, birinin veli ve bir kişinin de öğrenci rolünü almaları sağlanmıştır. Senaryo olarak da öğrencilerden birinin teneffüste oynarken düşmesi, ona öğretmen ve arkadaşları tarafından yardım edilmesi verilmiştir. Etkinlik sonunda yardım eden ve edilen üyelerin hissettikleri paylaşım ortamına getirilmiştir. Etkinliğin ikinci kısmında ise senaryo olarak öğrenci velisinin okula gelerek öğretmene ve diğer öğrencilere çocuğuna yapılan olumlu davranış için teşekkür etmesi ve çocuğuna olan sevginin ifade edilmesi, öğretmenin de velinin bu davranışından dolayı iltifat etmesi verilmiştir. Etkinlik süreci içinde rol değişimleri yapılmış ve grup üyelerinin etkinliklerde

hissettikleri dinlenilmiştir. Oturumun sonunda grup lideri özet yaparak oturumu sonlandırmıştır.

V. Oturum:

Beşinci oturumun amacı üyelerin topluluk içinde rahat davranabilme, konuşabilme, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini kazandırmak olmuştur. Bu amaç çerçevesinde grup üyelerinden kendileri hakkında (gelecekle ilgili planları, arkadaşlık ilişkileri, ailesi ve ilişkileri veya seçtikleri farklı bir konuda) bir konuşma yapmaları sağlanmıştır. Etkinlik sonunda paylaşımlar alındıktan sonra üç üyenin jüri olduğu, iki üyenin sunucu olduğu ve diğer üyelerinin de yarışmacı olarak katıldıkları bir bilgi yarışması ortamı canlandırılmıştır. Etkinlik sonunda düşünce ve duygular grupla paylaşılmış özet yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

VI. Oturum:

Altıncı oturumun amacı üyelerin kişiler arası çatışma durumları ile başetme becerilerini kazandırmak olmuştur. Daha önce yapılan oturumların özeti grup lideri tarafından yapılarak grup üyelerinden ilköğretimde bir sınıf ortamı oluşturmaları istenmiş gruba ayrıca Form 2 ve Form 2.1 dağıtılmıştır. Senaryo olarak üyelerden oluşturulan sınıfta bir öğretmen, iki veli ve diğerlerinin öğrenci olacağı ve öğrencilerden ikisinin velilerinin birbirleri ile yaşadıkları kişilerarası çatışma durumunu öğretmenlerine bildirmeleri ve sınıf olarak bu anlaşmazlığa çözüm bulmaları verilmiştir. Üyelerin rol değişimleri sağlanmış, paylaşımları alınmış ve oturum özeti yapılarak sonlandırılmıştır.

VII. Oturum:

Yedinci oturumun amacı üyelerin izin isteme becerilerini geliştirmek olmuştur. Grup üyelerinden üçer kişilik alt gruplar oluşturmaları istenmiştir. Üçer kişilik oluşturulan gruplardan izin istemeleri gereken bir olayı planlamaları istenmiştir. Grup üyelerinden bir üye hariç diğer üyelerin bir basketbol maçı planlamaları ve oynama hazırlıkları yaparken dışarıda kalan üyenin oyuna katılmak için izin istemesi olayının canlandırılması sağlandı. Etkinliğin bitiminde daha önce planladıkları kendi izin isteme planlarının oynatılması ve hissettiklerinin paylaşımı sağlandıktan sonra özet yapılarak grup oturumu sonlandırıldı.

VIII. Oturum:

Sekizinci oturumun amacı üyelerin özür dileme becerilerini kazandırmak olmuştur. Grup üyelerinden ikişer kişilik alt gruplar oluşturmaları istenmiştir. Bir önceki oturumda yapıldığı gibi özür dilemeleri gereken bir olayın planını yapmaları istenmiştir. Daha sonra

grup üyelerine kantin işletmecisinin, iki çay alan kişinin ve kantin ortamında dinlenen öğrencilerin oluşturduğu bir ortam yapmaları istenmiştir. Senaryo olarak da çay alan kişilere iki öğrencinin hızla gelip çarpması istenmiş ve kalan kısmın spontan olarak devam etmesi sağlanmıştır. Bu etkinlik rol değişimleri yapılarak devam etmiş etkinlik sonunda kendi hazırladıkları planlamalarının sahneye konulması sağlanmış son olarak da grup üyelerinden en uygun ve örnek davranış gösteren üyeler belirlenmiş ve gerçek hayatta yaşadıkları böyle durumlar paylaşılmıştır. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılarak sekizinci oturum bitirilmiştir.

IX. Oturum:

Dokuzuncu oturumun amacı üyelerin yardım isteme ve yardım etme becerilerini kazandırmak olmuştur. Grup üyelerinden beşer kişilik alt gruplar oluşturmaları istenmiştir. Öncelikle üyelerin alt grupları düşünerek yardım isteme ve yardım etme becerisini ortaya koyacak bir ortam planlamaları istendi. Planlama için yeterli zaman verildikten sonra grup üyelerine biri yaşlı ve görme engelli bir kişiyi, iki kişinin yoldan geçen araçları, diğerlerinin ise yoldan geçen yayaları oynayacakları bir senaryo sunuldu. Senaryo gereği yaşlı ve görme engelli üye karşıdan karşıya geçmek istemektedir kalan bölüm spontan olarak devam ettirilmiştir. Grup bu yaşantıyı rol değişimi yaparak devam ettirmiştir. Daha sonra grup üyelerinin kendi grup oluşumlarında hazırladıkları planların sahnelerinin canlandırılmasına geçilmiştir. Son etkinlik olarak da grup üyelerinden en uygun ve örnek davranış gösteren üyeler belirlenmiş ve gerçek hayatta yaşadıkları böyle durumlar paylaşılmıştır. Grup lideri tarafından oturumun özeti yapılarak dokuzuncu oturum sonlandırılmıştır.

X. Oturum:

Onuncu oturumun amacı atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları tanıyabilme ve hayır diyebilme becerilerini kazandırmak olmuştur. Bu oturumda grup üyelerinden bir sınıf ortamı oluşturmaları istenmiş üyelere Form 3 dağıtılmıştır. Üyelerden biri öğretmen, biri yönetici, diğerlerinin ise öğrenci olmaları istenmiştir. Rolleri oynarken hem öğretmen hem yönetici olarak atılgan, çekingen ve saldırgan davranışları sahneye koymaları ve bu arada oluşabilecek istemedikleri durumlar için hayır demeleri istenmiştir. Etkinlik sırasında uygun davranışlar gösterildiğinde sahnenin aynen kalması sağlanmış ve grup üyelerinin o an hissettikleri duygular paylaşılmış ve uygun olan tepkilerin ortaya konulduğunda grup lideri tarafından grubun bu davranışa dikkat etmesi sağlanmış ve etkinlik sonunda özet yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

XI. Oturum:

Onbirinci oturumun amacı takım çalışması, grup işbirliği yapabilme ve iş bölümüne uyma becerilerini kazandırmak olmuştur. Bu oturumda oturum amacı çerçevesinde üyelerden bir gazete firmasının nasıl işlediğini canlandırmaları istenmiştir. Firmada bulunması gereken önemli görevler belirlenmiş ve bu kişilere ait iş bölümü çizelgesinin oluşturulması sağlanmıştır. Diğer bir etkinlik olarak üyelerden bir okulun kurulmasında bir görev almaları ve alınan bu göreve ait rollerin doğaçlama olarak ortaya konulması sağlanmıştır. Etkinlik sonunda grup üyelerinin hissettikleri grup ortamında paylaşıma açılmış ve grup lideri tarafından özet yapılarak oturum bitirilmiştir.

XII. Oturum:

Onikinci oturumun amacı kendini ödüllendirme becerisini kazanmak ve grup sürecini değerlendirmek olmuştur. Son oturumda üyelerden hangi durumlarda kendilerini ödüllendirdikleri ve olumlu geri bildirimler aldıklarında neler hissettiklerini düşünerek bu durumları yansıtacak oyunlar hazırlamaları istendi. Daha sonra her üye tarafından diğer üyelerinde katkıları alınarak bu yaşantıları sahneye konmaları sağlandı. Etkinlik sonunda duygusal paylaşımlar alındı. Oturumun sonunda uygun bir müzik eşliğinde zihinsel ve fiziksel gevşemeleri sağlanarak grup sürecinin başından sonuna kadar olan davranış değişiklerini düşünmeleri sağlandı. Daha sonra üyeler gözlemledikleri değişim konusunda birbirlerine geri bildirim verdiler. Üyelerin son test puanları tespit etmek için ilgili testler üyelere yeniden uygulandı. Üyelerle vedalaşarak oturumlara son verildi.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde iki farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 15.00 paket istatistik programıyla yapılmıştır. Bu analizlerde; İlişkisiz Ölçümler için Mann-Whitney U-Testi (Mann Whitney U-Testi for Independent Samples) ile ilişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples) kullanılmıştır.

Mann-Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder . Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. Bu test, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. Mann-Whitney U-testi, t ve z testlerini kullanmanın uygun olmadığı

durumlarda (örneklemin normal dağılımı olmayabilir, örneklem yeterince büyük olmayabilir) iki bağımsız örneklem arasındaki farkı test etmek için kullanılan bir istatistik yöntemidir (Büyüköztürk, 2002, s.149).

Wilcoxon testi ise Mann-Whitney U-testinin tamamlayıcısı konumundadır. Bu testi kullanabilmek için örneklemin bağımlı olması gerekmektedir. Wilcoxon işaretli-sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Grupların kendi içlerinde ön test ve son test puanlarını karsılaştırmak amacıyla Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002, s.156).

Bu tekniklerin yukarıda yapılan açıklamaları ve özellikleri nedeniyle bu araştırmada deney ve kontrol grupları arasındaki farkı belirlemek için Mann-Whitney U-testi, deney grubunun kendi içinde ön ve son testi arasındaki farkla kontrol grubunun kendi içindeki ön ve son testleri arasındaki farkı tespit etmek içinde Wilcoxon işaretli-sıralar testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitiminin etkilerini ortaya koymak için yapılan analiz işlemlerine ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceri ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	280.81	20.95	11	314.54	14.78
Kontrol	11	269.18	13.39	11	276.36	16.72

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 280.81 iken, bu değer son testte 314.54 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 269.18, son testte ise 276.36 olarak saptanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceri ön test puanları arasındaki farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	13,27	146,00	41.000	.199
Kontrol	11	9,73	107,00		

Tablo 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sosyal beceri düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($U=41.000$, $p>0.05$). Bu bulgu, sosyal beceri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal beceri durumları son test puan sıraları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.3'de verilmiştir.

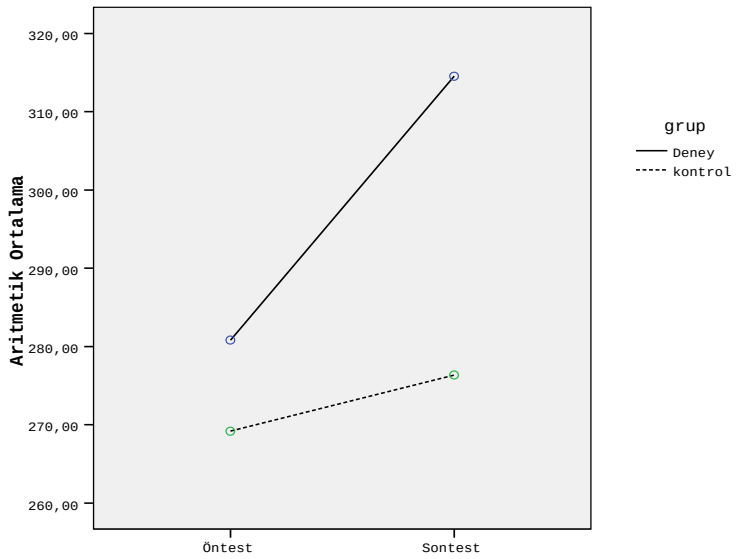
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	11	16,55	182,00	5,000	0.000
Kontrol	11	6,45	71,00		

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 5.000 olarak $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri durumları görülmektedir.

Grafik 3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test ve Son test Puanları

.



Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	280,81	20,95	-2.934	0.003
	Son test	11	314,54	14,78		
Kontrol	Ön test	11	269,18	13,39	-1.887	0.59
	Son test	11	276,36	16,72		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında sosyal becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.4'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin sosyal beceri testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,934, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -1.887, p>0.05).

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın birinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak sosyal beceri düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.1) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.2) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında p<0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır (Tablo 3.3). Grafik 3.1 incelendiğinde deney grubundaki

öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, ilgili literatüre uygun olarak hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programında, didaktik anlatım, rol oynama, model alma, sosyal teşvik, davranış provası, prova yapma, doğaçlama, abartma, bilişsel doğru, ben dilinin kullanımı, beden dili, hayalleme, geri bildirim teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda, sosyal beceri düzeyleri düşük olan öğrencilerin empatik beceri kazanarak, yaptıkları davranışları fark ettikleri ve bunların olumlu olanlarını çoğalttıkları; olumsuz olanlarını ise azalttıkları söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerliklere rastlanmaktadır. Yüksel (1997b), üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeylerine etkisini araştırdığı araştırmasında, Çakıl (1998), grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, Sarason ve Sarason (1981), yüksek okul öğrencilerinde bilişsel öğrenme ve sosyal beceri eğitiminin, problem çözme becerilerinin artırılmasında etkisinin inceledikleri araştırmalarında verilen sosyal beceri eğitimlerinin sosyal beceri düzeyini artırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yurtdışında da sonuçları destekler şekilde sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri durumlarına olumlu etkide bulunduğuna dair araştırmalar yapılmıştır (sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin teneffüslerde göstermiş oldukları problem davranışları üzerindeki etkisi Anderson - Butcher, Newsome ve Nay, 2003; davranış problemleri olan çocuklara yönelik 8 oturumluk sosyal beceri programı geliştirmiş, benlik saygısı puanları ve sosyal aktiviteye etkisine bakılmıştır Verduyn ve ark., 1990; utanan ve sosyal yönden izole edilmiş ergenlerde benlik kavramını değiştirmede iki ayrı sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır Jupp ve Griffiths, 1990; sosyal beceri eğitim programlarının özel öğrenim yetersizlikleri, zihinsel geciktirme, duygusal rahatsızlık gibi yüksek-oranda yetersizlik yaşayan gruplar üzerindeki etkisine yönelik meta analiz Gresham ve ark., 2001; sosyal beceri eğitimi sonrasında akran etkileşimi ve sosyal sorumluluk duygularına yönelik deney-kontrol gruplu çalışma Wise ve ark., 1991; 12 hafta süren bir atılganlık ve sosyal beceri eğitim programı Thompson ve ark., 1995; sosyal beceri eksikliği olan 12–13 yaşları arasındaki genç ergenlere sosyal beceri eğitimine yönelik deney-kontrol gruplu çalışma Bulkeley ve Cramer, 1990). Yapılan literatür taramasında da görüleceği üzere hazırlanan sosyal beceri eğitim programları özürlü gruplar üzerinde ya da herhangi bir

eksikliğe yönelik olarak düzenlenmiştir. Pozitif iyi oluşları ve becerileri daha da artırıcı programa rastlanılmamıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	330.64	24.97	11	379.09	31.71
Kontrol	11	320.91	48.10	11	323.45	58.23

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 330.64 iken, bu değer son testte 379.09 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 320.91, son testte ise 323.45 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	11,73	129,00	58.000	.870
Kontrol	11	11,27	124,00		

Tablo 3.6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Psikolojik İyi Oluş düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($U=58.000$, $p>0.05$). Bu bulgu Psikolojik İyi Oluş düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

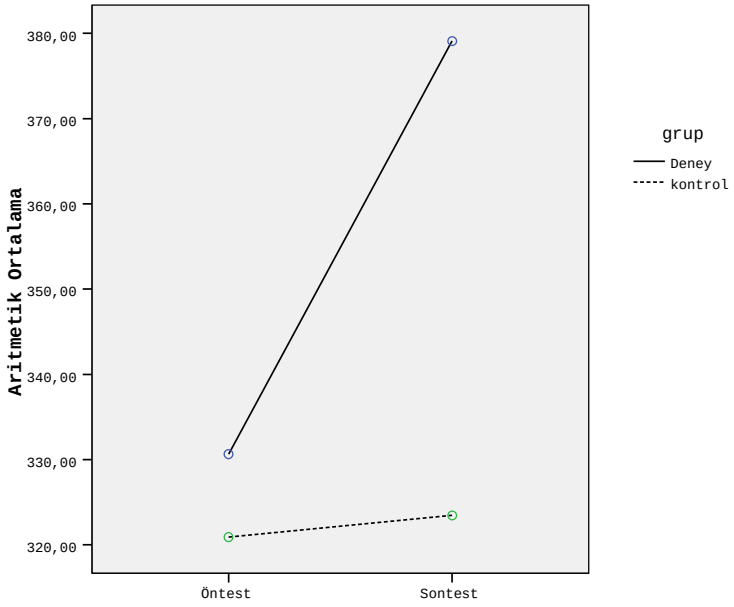
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	15,64	172,00	15,000	0.003
Kontrol	11	7,36	81,00		

Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 15.000 olarak $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş durumları görülmektedir.

Grafik 3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	330.63	24.96	-2.936	0.003
	Son test	11	379.09	31.71		
Kontrol	Ön test	11	320.90	48.09	0.000	1.000
	Son test	11	323.45	58.22		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Psikolojik İyi Oluş düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,936, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş ölçeğinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = 0.000, p>0.05).

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın ikinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak psikolojik iyi oluş düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.5) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsız olması nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.6) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.7); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş son test puanları arasında p<0.01

düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 3.5 ve Grafik 3.2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin psikolojik iyi oluş düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun psikolojik iyi oluş durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusunu yurtiçinde ve yurtdışında sosyal beceri eğitimi uygulanan ve sonuçları ile direkt olarak destekleyen ya da reddeden herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Ülkemizde sadece Kuzucu (2006) tarafından yapılan duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisinin araştırıldığı çalışma vardır. Yapılan bu çalışmada da uygulanan eğitim programının psikolojik iyi oluş üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Yurtdışında Segrin ve arkadaşları (2007) sosyal beceri düzeyi ile psikolojik iyi oluş arasında bir ilişki aramışlardır. Yaptıkları araştırmalarında bazı kabullerden yola çıkmışlardır. Örneğin sosyal becerilerin stres deneyimini azalttığı ve bu azalan stres düzeyi ile ilgili deneyimin sosyal beceri ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayabileceğidir. Bu kabuller eşliğinde 500 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada sonuçlar göstermiştir ki sosyal beceri ile büyük derecede iyi oluş, ayrıca sosyal beceri ile stresin düşük algılanması arasında ilişki bulunmaktadır. Düşük seviyede stres ile yüksek seviye de sosyal beceri arasındaki ilişkiye benzer olarak sosyal beceri ve depresyon arasında yaşam memnuniyeti aracılığı ile bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Segrin ve Taylor (2007), pozitif insanlar arası ilişkiler, sosyal beceriler ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklemini 703 yetişkinin oluşturduğu bu araştırmanın yaş aralığı 18-87 arasındadır. Sosyal becerilerin ölçümleri, diğerleriyle pozitif ilişkiler, ve psikolojik iyi-oluşun yaşam memnuniyeti, çevresel idare, kendinden-etkililik, umut, mutluluk, ve yaşamın kalitesini tamamlar şekilde çıkmıştır. Sonuçlar, sosyal becerilerin, psikolojik iyi oluşun bütün göstergeleriyle tutarlı bir şekilde ve pozitif olarak ilgili olduğunu göstermiştir. Segrin ve Taylor'un bulduğu sonuçların sosyal beceri eğitimi verilerek yapılan bu araştırma sonuçlarını dolaylı olarak desteklediği kabul edilebilir.

Psikolojik iyi oluş ve ilgili kavramların araştırılmasına yönelik diğer çalışmalar ülkemizde psikolojik iyi olma Cenkseven (2004) tarafından, psikolojik iyi oluşla ilgili çalışılan boyutlar kendini kabul Gökçakan, 1992; Güllü, 1995; Karaduman, 1997; Koç, 1997;

Akbaba, 1994, özerklik Üstüntürk, 1985 tarafından yapılmıştır. Yurtdışında ise sosyal etkileşim ve kişisel kontrol değişkenleri ile psikolojik iyi olmanın ilişkisini Cooper ve Ark., 1995a; iç kontrol odağı, yüksek kontrol isteği, ve kadın olma ile psikolojik iyi olma Cooper ve Ark., 1995b; kişilik ve psikolojik iyi olma Schmutte ve Ryff, 1997; geçmiş yaşam deneyimlerinin yetişkinlerin şimdiki ve gelecekteki iyi olmalarını değerlendirmeleri Ryff ve Heidrich, 1997; ebeveyn ölümü veya boşanmasının orta yaştaki fiziksel sağlık, psikolojik iyi olma ve depresyon üzerindeki etkisi Maier ve Lachman, 2000; psikolojik iyi olma ile cinsiyet rolleri ve yanıltıcı duygular September ve ark., 2001; üzerine gitme terapisine başarılı cevap veren panik bozukluğu ve agorafobisi olan deney-kontrol gruplu deneysel bir araştırma Fava ve ark., 2001; psikolojik iyi olma, yaşam doyumu, benlik bilinçliliği, ve dört Myers-Briggs Türü Gösterge (MBTI; Myers-Briggs Type Indicator) boyutları Harrington ve Loffredo, 2001; öznel iyi olma ve psikolojik iyi olmayı yordayan değişkenler Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; olumsuz duygulanım, algılanan sosyal destek, psikolojik iyi olma (depresyon, yalnızlık ve yaşam doyumu) ve bedensel sağlık arasındaki ilişki Kahn, Hessling ve Russel, 2003; kimlik stilleri ve psikolojik iyi oluş Vleioras ve Bosma 2005; çoklu roller, eğitim, cinsiyet ve algılanan amaç kontrolü Chrouser ve Ryff'in 2006; feminist kimlik gelişimi, cinsiyet rolü oryantasyonu ve psikolojik iyi oluş Saunders ve Kashubeck-West 2006; stres, sosyal sorun çözme ve psikolojik iyi oluş Chang ve ark. 2007 tarafından yapılmıştır. Literatür taramasında da görüleceği üzere yurtdışında da psikolojik iyi oluşla ile ilgili olarak çok fazla deneysel çalışma yapılmamıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Öznel İyi Oluş ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	162.27	18.07	11	182.73	14.61
Kontrol	11	154.36	12.66	11	162.09	19.36

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Öznel İyi Oluş düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 162.27 iken, bu değer son testte 182.73 olmuştur. Kontrol

grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 154.36, son testte ise 162.09 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,86	141,50	45.500	.324
Kontrol	11	10,14	111,50		

Tablo 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Öznel İyi Oluş düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=45.500, p>0.05). Bu bulgu Öznel İyi Oluş düzeyi bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

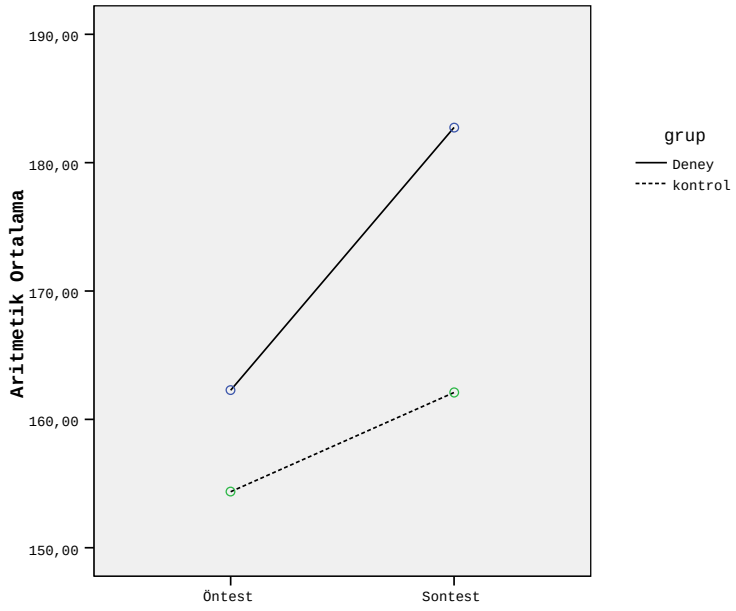
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Öznel İyi Oluş düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,73	162,00	25,000	0.019
Kontrol	11	8,27	91,00		

Tablo 3.11 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Öznel İyi Oluş son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 25.000 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Öznel İyi Oluş durumları görülmektedir.

Grafik 3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	162.27	18.07	-2.937	0.003
	Son test	11	182.72	14.60		
Kontrol	Ön test	11	154.36	12.65	-1,560	0,119
	Son test	11	162.09	19.36		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Öznel İyi Oluş düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.12'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Öznel İyi Oluş testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2,937$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Öznel İyi Oluş ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z = -1,560$, $p>0.05$).

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak öznel iyi oluş düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.9) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.10) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.11); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 3.12 ve Grafik 3.3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin öznel iyi oluş düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun öznel iyi oluş durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusunu yurtiçinde ve yurtdışında doğrudan destekleyen ya da reddeden herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Ülkemizde sadece Kuzucu (2006) tarafından yapılan duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisinin araştırıldığı çalışma vardır. Yapılan bu çalışmada da uygulanan eğitim programının öznel iyi oluş üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Ancak öznel iyi oluş ve ilgili kavramların araştırılmasına yönelik çalışmalar ülkemizde öznel iyi olmaya yönelik Tuzgöl-Dost (2004), Özen (2005), İlhan (2005), Cihangir-Çankaya (2005), Terzi (2005) tarafından, öznel iyi oluşla ilgili çalışılan boyutlar olarak iyi oluş Karakitapoğlu-Aygün, 2002; iyimserlik Aydın ve Tezer, 1991; iyilik hali, Doğan, 2004; yaşam doyumu, Yetim, 1991, Tuzgöl-Dost 2007, Deniz ve Ark. 2007, Selçukoğlu, 2001, Vara, 1999, Kılıç, 1995, Dikmen, 1995, Nalbant, 1993, Köker, 1991 tarafından yapılmıştır.

Yurtdışında ise; farklı başarı amaçlarına alışan öğrencilerin profillerinin öznel iyi oluşlarının (örn; kendine güven, depresyon semptomları, okulla ilgili tükenmişlikleri, eğitime yönelik amaç değerlendirmeleri) başkalaşıp başkalaşmadığı Soini ve ark. 2008, sosyal bağlılık ile dışadönüklük ve öznel iyi oluş Lee ve ark. 2008, kendini öz-değerlendirme ile öznel iyi-oluş ve sağlık fonksiyonları arasındaki ilişki Tsaousis ve ark. 2007; deney-kontrol gruplu deneysel bir çalışmada büyük yangın olayından hayatta kalanlar ve öznel iyi oluş ilişkisi Cohen ve Shmotkin 2007, etnik çeşide sahip bireylerin, öznel iyi yaşam düzeyleri ile cinsel kendine güven düzeyleri Hoffman 2006, beş büyük kişilik boyutu ile demografik etkenler (cinsiyet, yaş ve ilişki durumu) ve öznel iyi oluş Gutie´rrez ve ark. 2005, öznel iyi oluş ile ailesel faktörler ve kişilik özellikleri Ben-Zur 2003; tarafından yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında öznel iyi oluş ile ilgili olarak çok fazla deneysel çalışma bulunamamıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyut Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Duyuşsal Anlatım ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.13'de verilmiştir.

Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatım Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	45.09	2.81	11	52.55	3.30
Kontrol	11	42.45	2.91	11	46.36	7.39

Tablo 3.13'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Anlatım düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 45.09 iken, bu değer son testte 52.55 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 42.45, son testte ise 46.36 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	11	14,14	155,50	31.500	.055
Kontrol	11	8,86	97,50		

Tablo 3.14 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Duyuşsal Anlatımcılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=31.500, p>0.05). Bu bulgu Duyuşsal Anlatımcılık düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

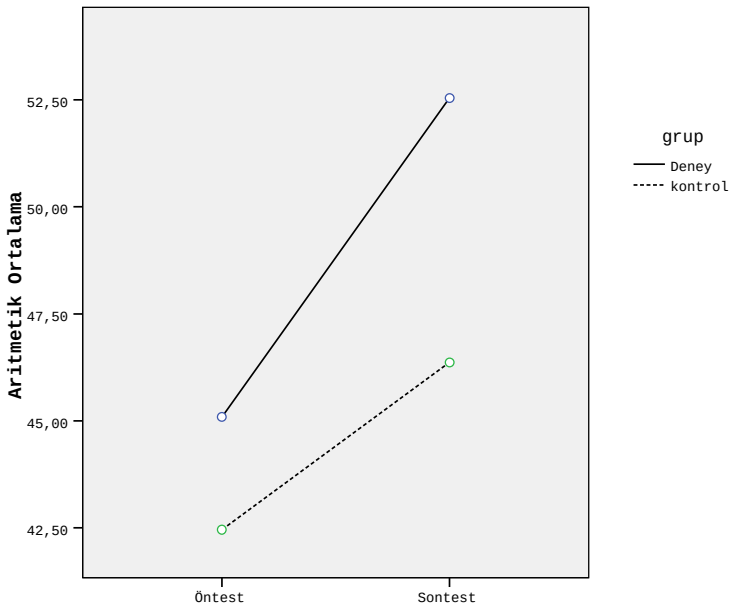
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Duyuşsal Anlatımcılık düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.15'de verilmiştir.

Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,59	160,50	26,500	0.025
Kontrol	11	8,41	92,50		

Tablo 3.15 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık son test puan sıraları arasındaki farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 26.500 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu sosyal beceri deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık durumları görülmektedir.

Grafik 3.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	45.09	2.80	-2.823	0.005
	Son test	11	52.54	3.29		
Kontrol	Ön test	11	42.45	2.91	-1,637	0,102
	Son test	11	46.36	7.39		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Duyuşsal Anlatımcılık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Duyuşsal Anlatımcılık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,823, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Duyuşsal Anlatımcılık ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -1,637, p>0.05).

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyut Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Duyuşsal Anlatımcılık Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin duyuşsal anlatımcılık düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.13) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.14) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.15);

deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 3.16 ve Grafik 3.4 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal anlatımcılık düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin duyuşsal anlatımcılık düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun duyuşsal anlatımcılık durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında deney grubu lehine desteklenmiş ancak deney ve kontrol grupları arasındaki etkileşim boyutunda desteklenmemiştir, yani verilen eğitim deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratırken, deney ve kontrol grupları arasında olması beklenen etki bulunamamıştır.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında direkt olarak sonuçları destekleyen ya da reddeden başka bir araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	48.91	5.68	11	55.18	5.91
Kontrol	11	45.64	4.80	11	53.00	5.42

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 48.91 iken, bu değer son testte 55.18 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 45.64, son testte ise 53.00 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	13,45	148,00	39.000	.156
Kontrol	11	9,55	105,00		

Tablo 3.18 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Duyuşsal Duyarlılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=39.000,

p>0.05). Bu bulgu Duyuşsal Duyarlılık düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

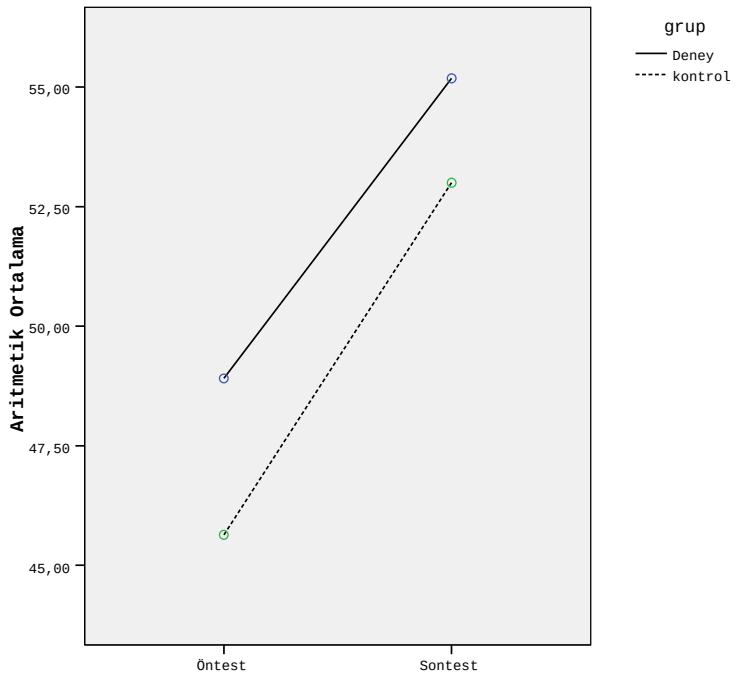
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Duyuşsal Duyarlılık düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,95	142,50	44,500	0.292
Kontrol	11	10,05	110,50		

Tablo 3.19 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık son test puan sıraları arasındaki farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 44.500 olarak p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Grafik 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık görülmektedir.

Grafik 3.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	48.90	5.68	-2.866	0.004
	Son test	11	55.18	5.91		
Kontrol	Ön test	11	45.63	4.80	-2,680	0,007
	Son test	11	53.00	5.42		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Sosyal Beceri Alt Boyutu Duyuşsal Duyarlılık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.20'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Duyuşsal Duyarlılık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2,866$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Duyuşsal Duyarlılık ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($z = -2,680$, $p<0.01$).

Duyuşsal Duyarlık Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın dördüncü hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin genel olarak duyuşsal duyarlık düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin duyuşsal duyarlık düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.17) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.18) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.19); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 3.20 ve Grafik 3.5 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal duyarlık düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin duyuşsal duyarlık düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun duyuşsal duyarlık durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine Tablo 3.20 incelenmeye devam edildiğinde sosyal beceri eğitimi uygulanmayan kontrol grubunun da duyuşsal duyarlık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; deney grubu lehine desteklenmiş ancak deney ve kontrol grupları arasındaki etkileşim boyutunda desteklenmemiştir, yani verilen eğitim hem deney grubu hem de kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratmıştır.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Duyuşsal Kontrol ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	43.73	6.40	11	49.64	5.63
Kontrol	11	43.27	2.72	11	41.91	6.49

Tablo 3.21'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Kontrol düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 43.73 iken, bu değer son testte 49.64 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 43.27, son testte ise 41.91 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	11,64	128,00	59.000	.921
Kontrol	11	11,36	125,00		

Tablo 3.22 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Duyuşsal Kontrol düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=59.000,

p>0.05). Bu bulgu Duyuşsal Kontrol düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

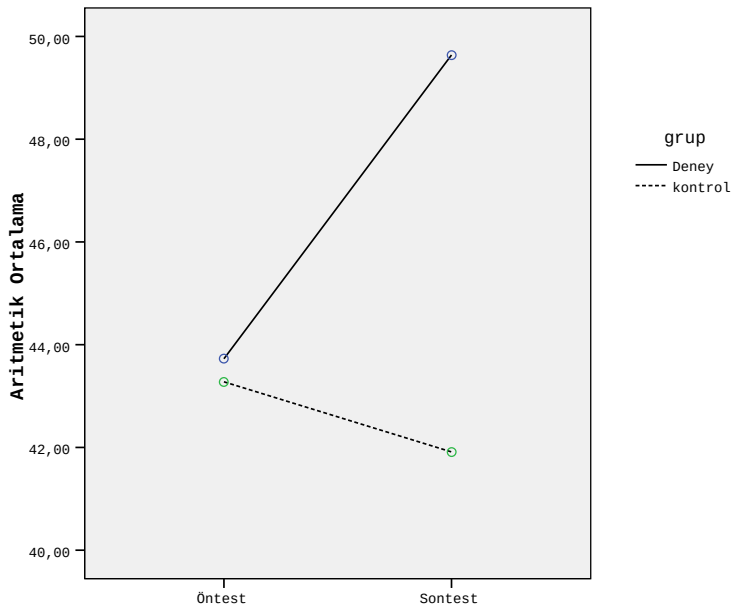
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Duyuşsal Kontrol düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.23'de verilmiştir.

Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,64	161,00	26,000	0.023
Kontrol	11	8,36	92,00		

Tablo 3.23 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Kontrol son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 26.000 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Kontrol son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.6 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Duyuşsal Kontrol durumları görülmektedir.

Grafik 3.6. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.24. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Duyuşsal Kontrol Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	43.72	6.40	-2.809	0.005
	Son test	11	49.63	5.62		
Kontrol	Ön test	11	43.27	2.72	-,255	0,798
	Son test	11	41.90	6.48		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Duyuşsal Kontrol düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.24'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Duyuşsal Kontrol testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,809, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Duyuşsal Kontrol ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -,255, p>0.05).

Duyuşsal Kontrol Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın beşinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin duyuşsal kontrol düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin duyuşsal kontrol düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.21) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.22) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre(Tablo, 3.23); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol son test puanları arasında (p<0.05) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tablo 3.24 ve Grafik 3.6 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal kontrol düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç

olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin duyuşsal kontrol düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun duyuşsal kontrol durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; deney grubu lehine desteklenmiş ancak deney ve kontrol grupları arasındaki etkileşim boyutunda desteklenmemiştir, yani verilen eğitim deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratmış, deney ve kontrol grupları arasında olması beklenen etki bulunmuştur.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları direkt olarak destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Anlatım ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.25'de verilmiştir.

Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatım Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	45.00	7.07	11	51.36	6.52
Kontrol	11	41.73	7.34	11	45.36	8.61

Tablo 3.25'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Anlatım düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 45.00 iken, bu değer son testte 51.36 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 41.73, son testte ise 45.36 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.26. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,95	142,50	44.500	.293
Kontrol	11	10,05	110,50		

Tablo 3.26 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Sosyal Anlatımcılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur ($U=44.500$, $p>0.05$). Bu bulgu, Sosyal Anlatımcılık bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

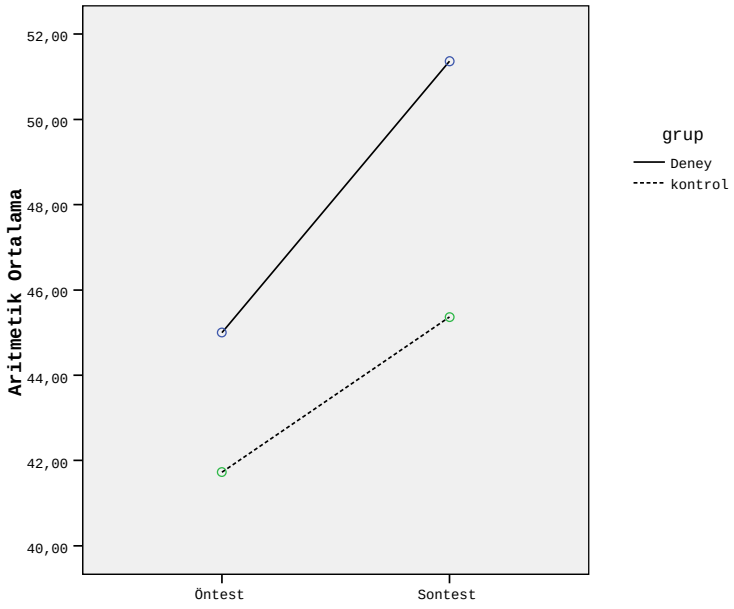
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Anlatımcılık düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.27'de verilmiştir.

Tablo 3.27. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,09	155,00	32,000	0.061
Kontrol	11	8,91	98,00		

Tablo 3.27 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 32.000 olarak p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Anlatım son test puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Grafik 3.7 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık durumları görülmektedir.

Grafik 3.7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.28. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	45.00	7.07	-2.497	0.013
	Son test	11	51.36	7.33		
Kontrol	Ön test	11	41.72	6.51	-2,557	0,011
	Son test	11	45.36	8.60		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Sosyal Anlatımcılık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.28'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Sosyal Anlatımcılık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,497, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Sosyal Anlatımcılık ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark vardır (z = -2,557, p<0.05).

Sosyal Anlatımcılık Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın altıncı hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin sosyal anlatımcılık düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal anlatımcılık düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.25) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak elde edilen farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.26) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo 3.27). Tablo 3.28 ve Grafik 3.7 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sosyal anlatımcılık düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal anlatımcılık düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun sosyal anlatımcılık durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine Tablo 3.28 incelendiğinde, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin sosyal anlatımcılık düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; verilen eğitim deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratırken, deney ve kontrol grupları arasında olması beklenen etki bulunamamış ve elde edilen bulguları tamamen desteklemiştir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Duyarlılık ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.29'da verilmiştir.

Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	50.27	8.71	11	54.64	7.47
Kontrol	11	50.36	6.00	11	44.45	8.93

Tablo 3.29'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Duyarlılık düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 50.27 iken, bu değer son testte 54.64 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 50.36, son testte ise 44.45 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.30. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	11	11,45	126,00	60.000	.974
Kontrol	11	11,55	127,00		

Tablo 3.30 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Sosyal Duyarlılık düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=60.000,

p>0.05). Bu bulgu, Sosyal Duyarlılık bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

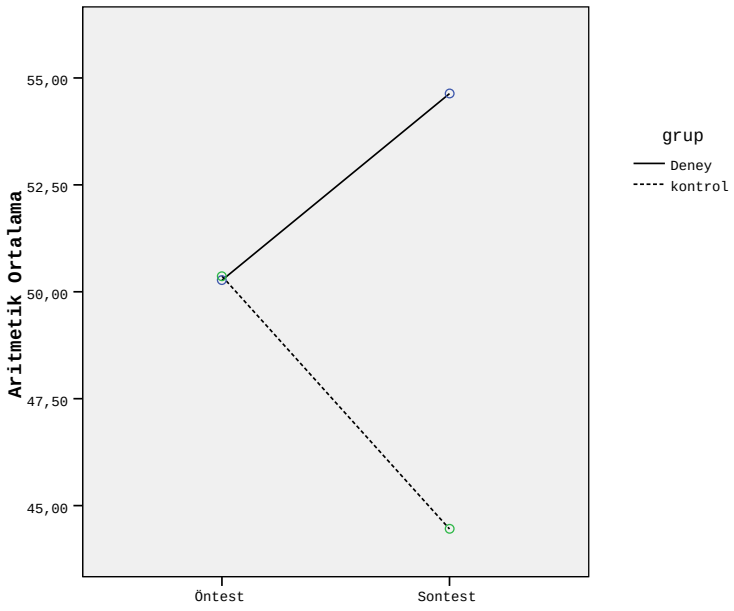
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Duyarlılık düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.31'de verilmiştir.

Tablo 3.31. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	15,50	170,50	16,500	0.004
Kontrol	11	7,50	82,50		

Tablo 3.31 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Duyarlılık son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 16.500 olarak p<0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Duyarlılık son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.8 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Duyarlılık durumları görülmektedir.

Grafik 3.8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.32. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Duyarlılık Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	50.27	8.70	-2.148	0.032
	Son test	11	54.63	7.47		
Kontrol	Ön test	11	50.36	6.00	-1,739	0,082
	Son test	11	44.45	8.92		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Sosyal Duyarlılık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.32'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Sosyal Duyarlılık testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,148, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Sosyal Duyarlılık ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -1,739, p>0.05).

Sosyal Duyarlık Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın yedinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin sosyal duyarlık düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal duyarlık düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.29) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sosyal duyarlılık bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir (Tablo, 3.30) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık son test puanları arasında anlamlı bir farklılık (p<0.05) bulunmaktadır (Tablo 3.30). Tablo 3.31 ve Grafik 3.8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sosyal duyarlık düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu

görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal duyarlık düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun sosyal duyarlık durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine Tablo 3.31 incelendiğinde, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin sosyal duyarlık düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; verilen eğitim deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratırken, deney ve kontrol grupları arasında olması beklenen etki bulunamamıştır. Galip (1997b) tarafından elde edilen bulgu bu araştırmanın deney grubu lehinde elde edilen bulgularla örtüşmüş ayrıca beklenen gruplar arası etkileşim etkisi de görülmüştür.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları direkt olarak destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Sosyal Kontrol ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.33'de verilmiştir.

Tablo 3.33. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	48.00	6.72	11	51.18	6.55
Kontrol	11	46.00	5.23	11	44.91	6.04

Tablo 3.33'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Kontrol düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 48.00 iken, bu değer son testte 51.18 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 46.00 son testte ise 44.91 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.34. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,64	139,00	48.000	.410
Kontrol	11	10,36	114,00		

Tablo 3.34 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Sosyal Kontrol düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=48.000,

p>0.05). Bu bulgu, Sosyal Kontrol düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

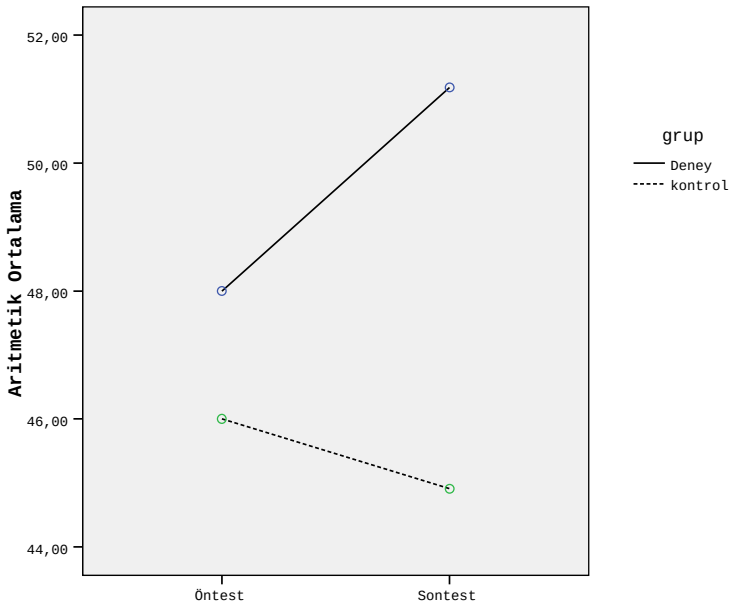
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Kontrol düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.35'de verilmiştir.

Tablo 3.35. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	11	14,55	160,00	27,000	0.028
Kontrol	11	8,45	93,00		

Tablo 3.35 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Kontrol son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 27.000 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Kontrol düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.9 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Kontrol durumları görülmektedir.

Grafik 3.9. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.36. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sosyal Kontrol Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	48.00	6.72	-2.002	0.045
	Son test	11	51.18	6.55		
Kontrol	Ön test	11	46.00	5.23	-,578	0,563
	Son test	11	44.90	6.04		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Sosyal Kontrol düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.36'da verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Sosyal Kontrol testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,002, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Sosyal Kontrol ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -,578, p>0.05).

Sosyal Kontrol Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sekizinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin sosyal kontrol düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal kontrol düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.33) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; sosyal kontrol bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir (Tablo, 3.34) (p>0.05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol son test puanları arasında anlamlı bir farklılık (p<0.05) bulunmaktadır (Tablo 3.35). Tablo 3.36 ve Grafik 3.9 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin sosyal kontrol düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal kontrol düzeylerine

olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun sosyal kontrol durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yine Tablo 3.36 incelendiğinde, herhangi bir uygulama yapılmamış kontrol grubu öğrencilerinin sosyal kontrol düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı söylenebilir.

Çalışmanın bu bulgusu, Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında; verilen eğitim deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratırken, deney ve kontrol grupları arasında olması beklenen etki bulunamamıştır. Sosyal kontrol boyutunda elde edilen sonuçlarla Galip (1997b) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının deney grubu lehinde olan sonucu desteklenmiş ayrıca gruplar arasında beklenen etkileşim bulunmuştur.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyut Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.37'de verilmiştir.

Tablo 3.37. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	57.91	6.67	11	53.18	8.91
Kontrol	11	58.64	5.14	11	51.45	9.13

Tablo 3.37'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 57.91 iken, bu değer son testte 53.18 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 58.64, son testte ise 51.45 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.38. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	11	10,50	115,50	49.500	.467
Kontrol	11	12,50	137,50		

Tablo 3.38 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Diğerleriyle Olumlu İlişkiler düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=49.500, p>0.05). Bu bulgu, Diğerleriyle Olumlu İlişkiler bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

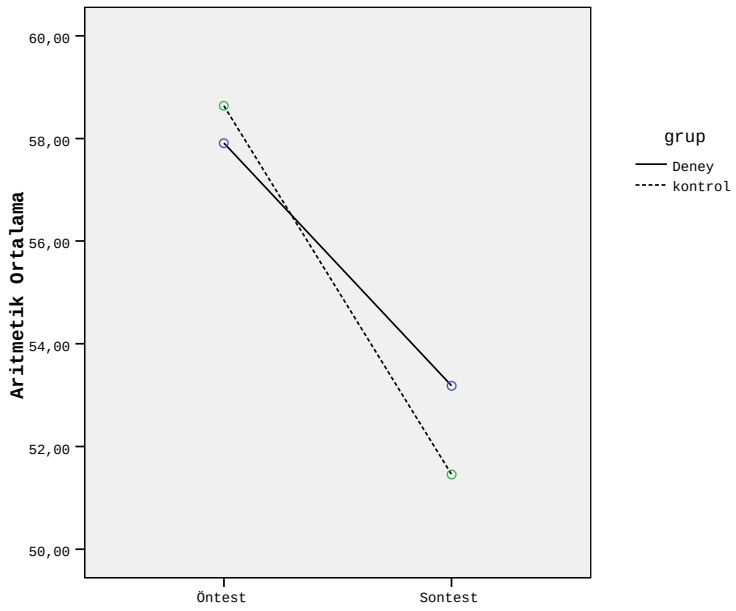
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.39'da verilmiştir.

Tablo 3.39. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,14	133,50	53,500	0.645
Kontrol	11	10,86	119,50		

Tablo 3.39 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 53.500 olarak p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler son test puanları arasında fark olmadığını göstermektedir. Grafik 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler durumları görülmektedir.

Grafik 3.10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.40. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve S. Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	57.90	6.67	-1.246	0.213
	Son test	11	53.18	8.90		
Kontrol	Ön test	11	58.63	5.14	-1,913	0,560
	Son test	11	51.45	9.12		

Tablo 3.40'de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin Sosyal Beceri Alt Boyutu Diğerleriyle olumlu ilişkiler ölçeğinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1.246$, $p>0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu negatif sıralar, yani ön test puanının lehine olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z = -1,913$, $p>0.05$).

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyut Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Diğerleriyle Olumlu İlişkiler Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın dokuzuncu hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutu olan diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.37) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.38) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin diğerleriyle olumlu ilişkiler son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.39); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin

diğerleriyle olumlu ilişkiler son test puanları arasında p>0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusunda dikkat çeken nokta her iki grubun eğitim süreci başlamadan önceki diğerleriyle olumlu ilişkiler alt boyut durumlarının eğitim sonrasında düşüş göstermesidir. Ancak bir diğer açıdan bakıldığında bu düşüşten eğitim sürecine giren deney grubu üyelerinden daha az bir etkilenme yaşadığı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler durumlarında aritmetik ortalamaların (Tablo, 3.37) deney grubunun (ön test=57.91; son test=53.18) kontrol grubuna (ön test=58.64; son test=51.45) göre düşüş farklarının çok olmadığı görülmüştür.

Segrin ve Taylor (2007), pozitif insanlar arası ilişkiler, sosyal beceriler ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemini 703 yetişkinin oluşturduğu bu araştırmanın yaş aralığı 18-87 arasındadır. Sosyal becerilerin ölçümleri, diğerleriyle pozitif ilişkileri tamamlar şekilde çıkmıştır. Ancak yapılan bu araştırma da herhangi bir eğitim programının uygulanmamış olması ve örneklemin yaş aralığının bu araştırmada ki yaş aralığından farklı olması sonuçların bu araştırma ile tamamen örtüşmemesinin sebebi olabilir.

Bir diğer sebep olarak diğerleriyle olumlu ilişkilerin; başkalarıyla açık ve güvenilir ilişkiler kurma ve güçlü empati ve sevgi duyguları, derin bir sevgi yaşayabilme ve derin arkadaşlıklar kurma olarak tanımlandığı ve deney grubunda bulunan öğrencilerin eğitim sonunda bu etkileşim sürecinin sonuçlarının henüz davranışsal ve bilişsel amaca yönelik hazırlığının tam olmadığı şeklinde açıklanabilir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları direkt olarak destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Otonomi ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.41'de verilmiştir.

Tablo 3.41. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	57.00	4.96	11	63.00	5.33
Kontrol	11	53.18	7.59	11	48.73	7.67

Tablo 3.41'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Otonomi düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 57.00 iken, bu değer son testte 63.00 olmuştur. Kontrol

grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 53.18, son testte ise 48.73 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.42. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	13,05	143,50	43.500	.262
Kontrol	11	9,95	109,50		

Tablo 3.42 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Otonomi düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=43.500, p>0.05). Bu bulgu, Otonomi bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

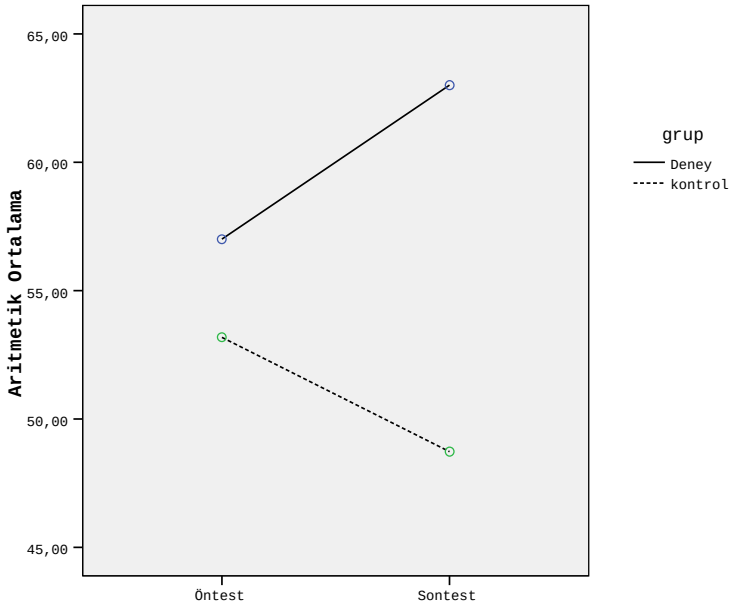
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Otonomi düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.43'de verilmiştir.

Tablo 3.43. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	16,41	180,50	6,500	0.000
Kontrol	11	6,59	72,50		

Tablo 3.43 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Otonomi son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 6.500 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Otonomi düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.11 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Otonomi durumları görülmektedir.

Grafik 3.11. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi (Özerklik) Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.44. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Otonomi Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	57.00	4.95	-2.295	0.022
	Son test	11	63.00	5.32		
Kontrol	Ön test	11	53.18	7.58	-1,736	0,083
	Son test	11	48.72	7.66		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Otonomi düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.44'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Otonomi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,295, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Otonomi ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -1,736, p>0.05).

Otonomi Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın onuncu hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutundan otonomi düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin otonomi düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin otonomi durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin otonomi durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.41) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin otonomi ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin otonomi ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.42) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin otonomi son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.43); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin otonomi son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 3.44 ve Grafik 3.11 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin otonomi düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin otonomi düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun otonomi durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.45'de verilmiştir.

Tablo 3.45. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	55.45	4.34	11	63.45	7.47
Kontrol	11	55.00	9.57	11	53.91	10.46

Tablo 3.45'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Çevresel Hakimiyet düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 55.45 iken, bu değer son testte 63.45 olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 55.00, son testte ise 53.91 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.46. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	10,64	117,00	51.000	.529
Kontrol	11	12,36	136,00		

Tablo 3.46 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Çevresel Hâkimiyet düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=51.000, p>0.05). Bu bulgu, Çevresel Hâkimiyet bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

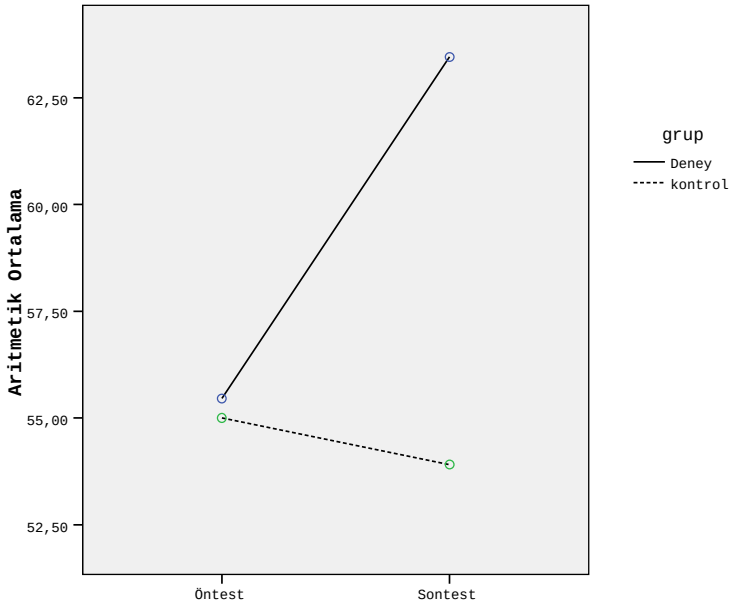
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Çevresel Hâkimiyet düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.47'de verilmiştir.

Tablo 3.47. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,68	161,50	25,500	0.021
Kontrol	11	8,32	91,50		

Tablo 3.47 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çevresel Hakimiyet son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 25.500 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.12 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet durumları görülmektedir.

Grafik 3.12. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.48. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	55.45	4.34	-2.313	0.021
	Son test	11	63.45	7.47		
Kontrol	Ön test	11	55.00	9.57	-,051	0,959
	Son test	11	53.90	10.46		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Çevresel Hâkimiyet düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.48'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Çevresel Hâkimiyet testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,313, p<.05). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyutu Çevresel Hâkimiyet ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -,051, p>0.05).

Çevresel Hâkimiyet Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın on birinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutundan çevresel hâkimiyet düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin çevresel hâkimiyet düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.45) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.46) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.47); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 3.48 ve Grafik 3.12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin çevresel hâkimiyet düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin çevresel hâkimiyet düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun çevresel hâkimiyet durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Segrin ve Taylor (2007), sosyal becerilerin ölçümleri, diğerleriyle pozitif ilişkiler ve psikolojik iyi oluşun yaşam memnuniyeti, çevresel hakimiyet, kendinden-etkililik, umut, mutluluk, ve yaşamın kalitesini tamamlar şekilde sonuç aldığı araştırmasında elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Segrin ve Taylor'un bulduğu sonuçların sosyal beceri eğitimi verilerek yapılan bu araştırma sonuçlarını dolaylı olarak desteklediği kabul edilebilir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları direkt olarak destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Bireysel Gelişim ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.49'da verilmiştir.

Tablo 3.49. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	56.27	4.38	11	64.00	6.12
Kontrol	11	54.09	8.10	11	55.18	12.11

Tablo 3.49'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Bireysel Gelişim düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 56.27 iken, bu değer son testte 64.00 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 54.09, son testte ise 55.18 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.50. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	12,09	133,00	54.000	.667
Kontrol	11	10,91	120,00		

Tablo 3.50 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Bireysel Gelişim düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=54.000, p>0.05). Bu bulgu Bireysel Gelişim düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Bireysel Gelişim düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.51'de verilmiştir.

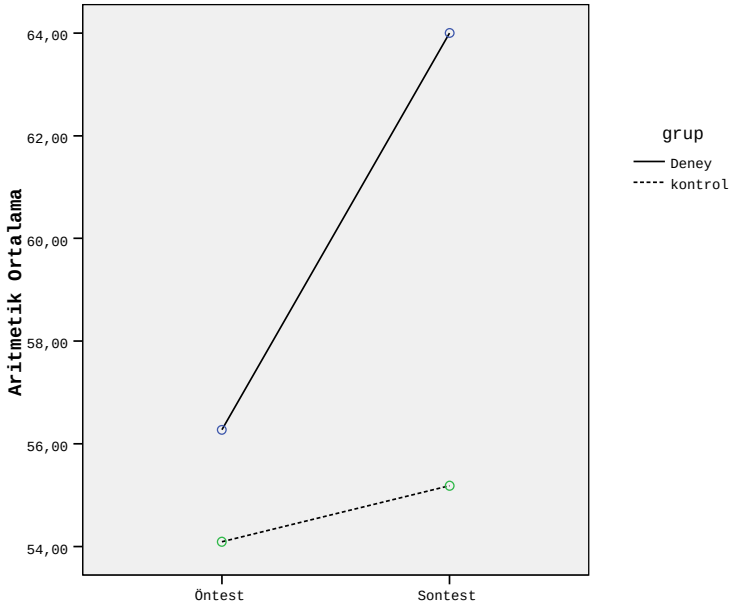
Tablo 3.51. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	15,05	165,50	21,500	0.010
Kontrol	11	7,95	87,50		

Tablo 3.51 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bireysel Gelişim son test puan sıraları arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 21.500 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bireysel Gelişim düzeyi son test puan sıraları arasındaki farkın

anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.13 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Bireysel Gelişim durumları görülmektedir.

Grafik 3.13. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.52. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bireysel Gelişim Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	56.27	4.38	-2.269	0.008
	Son test	11	64.00	6.11		
Kontrol	Ön test	11	54.09	8.10	-,921	0,357
	Son test	11	55.18	12.10		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Bireysel Gelişim düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.52'de verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Bireysel Gelişim testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,269, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyutu Bireysel Gelişim ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -,921, p>0.05).

Bireysel Gelişim Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın on ikinci hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutundan bireysel gelişim düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.49) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.50) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.51); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 3.52 ve Grafik 3.13 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin bireysel gelişim düzeyleri kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin bireysel gelişim düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun bireysel gelişim durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yaşam Amacı ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.53'de verilmiştir.

Tablo 3.53. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	51.27	5.39	11	62.55	8.34
Kontrol	11	51.91	7.80	11	56.00	12.08

Tablo 3.53'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Yaşam Amacı düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 51.27 iken, bu değer son testte 62.55 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 51.91, son testte ise 56.00 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.54. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	10,59	116,50	50.500	.508
Kontrol	11	12,41	136,50		

Tablo 3.54 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Yaşam Amacı düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=50.500, p>0.05). Bu bulgu Yaşam Amacı düzeyi bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

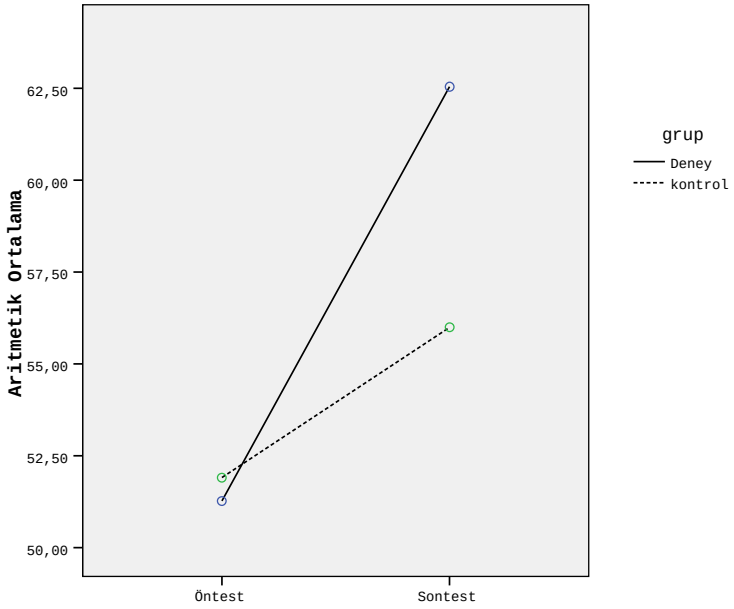
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yaşam Amacı düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.55'de verilmiştir.

Tablo 3.55. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Son test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	13,32	146,50	40,500	0.188
Kontrol	11	9,68	106,50		

Tablo 3.55 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yaşam Amacı son test puan sıraları arasındaki farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 40.500 olarak p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yaşam Amacı son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Grafik 3.14 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yaşam Amacı durumları görülmektedir.

Grafik 3.14. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.56. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yaşam Amacı Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		n	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	51.27	5.38	-2.716	0.007
	Son test	11	62.54	8.33		
Kontrol	Ön test	11	51.90	7.80	-1,070	0,285
	Son test	11	56.00	12.08		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Yaşam Amacı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.56'da verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan Yaşam Amacı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,716, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyutu Yaşam Amacı ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -1,070, p>0.05).

Yaşam Amacı Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın on üçüncü hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutundan yaşam amacı düzeyleri, hazırlanan bu

programa katılmayan öğrencilerin yaşam amacı düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam amacı durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin yaşam amacı durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.53) söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam amacı ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin yaşam amacı ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlamsızlığı nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.54) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam amacı son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.55); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam amacı son test puanları arasında $p>0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 3.56 ve Grafik 3.14 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yaşam amacı düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin yaşam amacı düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun yaşam amacı durumlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında etkileşim anlamında anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen verilen sosyal beceri eğitiminin yaşam amacı alt boyutuna ilişkin deney grubu ortalamalarına anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları direkt olarak destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Kendini Kabul ön test ve son testine ilişkin ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 3.57'de verilmiştir.

Tablo 3.57. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön test			Son test		
	n	$\overline{X}$	SS	n	$\overline{X}$	SS
Deney	11	53.36	7.23	11	62.36	5.10
Kontrol	11	51.27	9.84	11	53.09	11.63

Tablo 3.57'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin Kendini Kabul düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ön testte 53.36 iken, bu değer son testte 62.36 olmuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamaları ön testte 51.27, son testte ise 53.09 olarak saptanmıştır.

Tablo 3.58. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	11,73	129,00	58.000	.869
Kontrol	11	11,27	124,00		

Tablo 3.58 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Kendini Kabul düzeylerine ilişkin ön test ve son test puan sıraları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur (U=58.000, p>0.05). Bu bulgu Kendini Kabul düzeyleri bakımından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceri eğitimi öncesinde benzer olduğu anlamına gelmektedir.

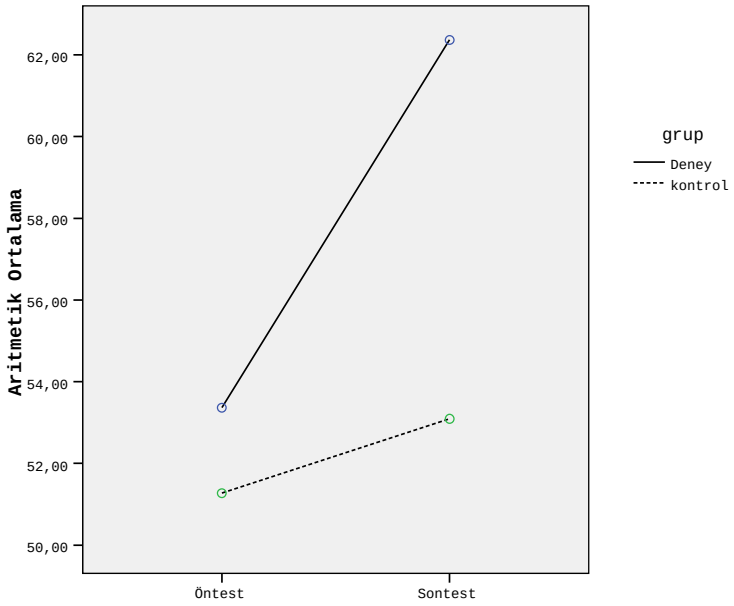
Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kendini Kabul düzeyleri son test puanları arasında farklara ilişkin karşılaştırmalar ile ilgili bulgular Tablo 3.59'da verilmiştir.

Tablo 3.59. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Son test Puanları İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	11	14,64	161,00	26,000	0.023
Kontrol	11	8,36	92,50		

Tablo 3.59 incelendiğinde deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Kabul son test puan sıraları arasındaki farkın olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucu U değeri 26.000 olarak p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Kabul son test puan sıraları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Grafik 3.15 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kendini Kabul durumları görülmektedir.

Grafik 3.15. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test ve Son test Puanları



Tablo 3.60. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendini Kabul Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve z Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\overline{X}$	SS	z	p
Deney	Ön test	11	53.36	7.22	-2.708	0.007
	Son test	11	62.36	5.10		
Kontrol	Ön test	11	51.27	9.83	-,817	0,414
	Son test	11	53.09	11.63		

Öğrencilerin sosyal beceri eğitim öncesi ve sonrasında Kendini Kabul düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3.60'da verilmiştir. Analiz sonuçları, eğitime katılan öğrencilerin Kendini Kabul testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=-2,708, p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Psikolojik İyi Oluş Alt Boyutu Kendini Kabul ölçeğinden aldıkları ön test-son test sonrası puanları arasında anlamlı bir fark yoktur (z = -,817, p>0.05).

Kendini Kabul Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın on dördüncü ve son hipotezinde sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş alt boyutundan kendini kabul düzeyleri, hazırlanan bu programa katılmayan öğrencilerin kendini kabul düzeylerine göre daha yüksek olacağı vurgulanmıştı. Bu etkinin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendini kabul durumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin kendini kabul durumlarında, kontrol grubuna göre bir artma olduğu (Tablo, 3.57), Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendini kabul ön test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre; deney grubundaki öğrencilerin kendini kabul ön test puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiki olarak anlam ifade etmemesi nedeniyle araştırmayı olumsuz yönde etkilemediği söylenebilir (Tablo, 3.58) ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendini kabul son test puanları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre (Tablo, 3.59); deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendini kabul son test puanları arasında $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Tablo 3.60 ve Grafik 3.15 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kendini kabul düzeyleri kontrol grubuna göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan sosyal beceri eğitiminin kendini kabul düzeylerine olumlu yönde etkili olduğu ve deney grubunun kendini kabul durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yapılan taramalarda yurtiçi ve yurtdışında sonuçları doğrudan destekleyen ya da reddeden araştırma bulunamamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

1.1. Sosyal Beceri ve Sosyal Beceri Alt Boyut Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adayı öğrencilerin sosyal beceri düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının genel olarak sosyal beceri düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki, sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal beceri eğitiminin, deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal beceriye dönük davranışlarını artırdığı gözlenmiş, bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise sosyal beceriye dönük davranışlarında herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının sosyal beceri alt boyutlarından duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak diğer alt boyutlardan duyuşsal duyarlılık ve sosyal anlatımcılık düzeyleri deney kontrol grubu etkileşimi bakımından anlamlı bir farklılık yaratmasa da deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal beceri eğitimi almaları sonucunda olumlu gelişmelerin sağlandığı görülmüştür. Bu da gösteriyor ki, sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

1.2. Psikolojik İyi Oluş ve Alt Boyut Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adayı öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeyine etkisinin de incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının genel olarak psikolojik iyi oluş düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki, sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal beceri eğitiminin, deney grubunda bulunan öğrencilerin psikolojik iyi oluşa dönük davranışlarını artırdığı gözlenmiş, bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise psikolojik iyi oluşa dönük davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş alt boyutlarından otonomi, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, kendini kabul düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyut düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak diğer alt boyutlardan diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri deney kontrol grubu etkileşimi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmasa da, deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal beceri eğitimi almaları sonucunda diğerleriyle olumlu ilişkiler alt boyutunda meydana gelen düşüşten en az düzeyde etkilenmiş olmaları ve yaşam amacı alt boyutunda ise olumlu gelişmelerin sağlandığı görülmüştür. Buna göre; sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

1.3. Öznel İyi Oluş Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adayı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine etkisinin de incelendiği bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal beceri eğitimi programına katılan üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının genel olarak öznel iyi oluş düzeyleri, bu programa katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki, sosyal beceri eğitiminin, üniversite öğrencisi öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerine olumlu yönde etkisi vardır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal beceri eğitiminin, deney grubunda bulunan öğrencilerin öznel iyi oluşa dönük davranışlarını artırdığı gözlenmiş, bu programın uygulanmadığı kontrol grubunda ise öznel iyi oluşa dönük davranışlarda herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri, psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerini artırdığı görülmektedir.

ÖNERİLER

1. Sosyal beceri eğitim programının psiko-eğitim boyutu dikkate alınarak, okul rehberlik hizmetleri kapsamında daha geniş kapsamlı olarak sosyal beceriye, psikolojik ve öznel iyi oluşa yönelik davranışları artırmaya ilişkin etkinlikler düzenlenebilir.

2. İlköğretim, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sosyal becerileri, psikolojik ve öznel iyi oluşlarını geliştirmek amacıyla sosyal beceri eğitimi veren gruplar açılabilir.

3. Özellikle öğretmen adayı yetiştirilen yüksek öğretim kurumlarında sosyal beceri eğitimi bir ders olarak okutulabilir.

4. Psikolojik ve iyi oluş literatüründe son yıllarda araştırma sayısında yükselme olmasına rağmen, bu araştırmalar genelde kuramsal çalışmalardan oluşmaktadır ve araştırmaların çok azı danışma yardımı alanına yöneliktir. Bu noktada, iyi oluş bakış açısını danışma sürecinde bireylerin yardım arama nedenleriyle ilişkilendirerek uygulamaya dönük yeni çalışmalar yapılabilir.

5. Psikolojik ve öznel iyi oluşu artırmak amacıyla eğitim programları hazırlanarak müdahale düzeyleri araştırılabilir.

6. İş yaşamında özellikle sağlık, yönetim ve endüstri alanında, yönetici ve çalışan pozisyonunda olan kişilere sosyal beceri eğitimi verilebilir.

7. Yapılan bu çalışma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine de yer verilebilir. Uygulanan eğitim programının sonunda öğretmen adaylarının davranışlarında değişiklikler sınıf ortamlarında da gözlenerek, daha ayrıntılı verilere ulaşılabilir.

8. Araştırma için hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı eğitim programlarında kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Abbey, A. ve Andrews, F., (1992), "Infertility and Subjective Well-Being: The Mediating Roles of Self-Esteem, Internal Control and Interpersonal Conflict", **Journal of Marriage and the Family**, 54, 2, p. 408-418.

Abramson, L.Y., Seligman, M.E. P., Teasdale, J.D. (1978), "Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation", **Journal of Abnormal Psychology**, 87, p. 49-74.

Adler, A., (2000), **Bireysel Psikoloji**, Hayat Yayınları, İstanbul

Ager, C., Cole, C. (1991), "A Review Of Cognitive-Behavioral Interventions For Children and Adolescents With Behavioral Disorders", **Behavioral Disorders**, 16, p. 276-287

Akbaba, S. (1994). **Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Psikolojik Bir Kavram Olan Özgecilik Üzerine Etkisi**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum

_____ (2001), "Farklı Öğretim Kademelerinde Okutulan Masalların Kohlberg'in Moral Gelişim Evreleri Açısından İncelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, 26, 21, s. 41-44

_____ (2004). **Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Birinci Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Akkök, F. (1996a), **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**, Öğretmen El Kitabı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

_____ (1996b), **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**, Ana-Baba El Kitabı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

Aksaray S; Yıldız, A; Ergün, A. (1998), "Huzurevi ve Evde Yaşayan Yaşlıların Umutsuzluk Düzeyleri", **I. Ulusal Evde Bakım Kongresi**, Program Özet Kitabı.

Alakır, A., (2006), **Büyük İş Merkezlerinin İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesine Ve Sosyal Beceriler Geliştirmelerine Katkıları (Konya Örneği Çerçevesinde Bir Araştırma)**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Albanase-Kotar, N. F. (2001), **Development Of An Expanding Typology Of Perfectionism And Examination Of The Relationship Between Perfectionism And Psychological Well-Being**, Doctora Thesis, University of Wisconsin-Madison, USA.

Albano, A. M., ve ark., (1995), "Cognitive-Behavioral Group Treatment For Social Phobia In Adolescents: A Priminarly Study", **Journal of Nerv-Ment-Dis**. 183, 10, p. 649-565

Albayrak A, G. (1999), **Sosyal Beceri Envanteri'nin Ergenler İçin Geçerlik ve Güvenirliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Allain TJ, Matenga J A. (1996), "Determinants of Happiness and Life Satisfaction in Elderly Zimbabweans", **Cent Afr. J. Med**., 42 (11), p. 308-311.

Altınoğlu- Dikmeer, D.İ. (1997), **Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçe Dönük Ergenlerinin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Altunbaş, G., (2002), **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile İlişkisi**, Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir

Alver, B., (1998), **Bireylerin Uyum ve Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler,** Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Anderson, C. L., (1985), **Treatment of Anger. A Review of The Current Literature**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ED 273895, California B.Ü.

Anderson - Butcher, D, Newsome, W.S. and Nay, S., (2003), "Social Skills Intervention During Elemantary School Recess: A Visual Analysis", **Children & Schools**, 25, 3, p. 135 - 146.

Andrews, F. M., ve Robinson J.P., (1991**), "**Measures of Subjective Well-Being", (Ed. J.P. Robinson, P.R. Shaver Ve L.S. Wrigtman, **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**, New York: Academic Pres, Vol. 1

Annak, B.B., (2005), **Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi ve Yaşam Doyumu: Duygu-Durum ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin

Argyle, M. (1996), **Subjective Well-Being, In Pursuit of the Quality of Life**, Ed. Avner Offer, Oxford University Press, New York.

Argyle, M., Lu, L. (1990), "Happiness and Social Skills", **Personality and Individual Differences**, 11, p. 1255-1261

_____ (1991), "Happiness and Cooperation", **Personality and Individual Differences**, 12, p. 1019-1030.

Aşkın, M., (1981), **Bazı Kişilik Değişkenlerinin Kültürlerarası Sosyal Psikolojik**

Açıdan İncelenmesi, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Erzurum

_____ (1997), **Psikopatoloji**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, Erzurum

Atılgan, G., (2001), **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim l. Kademe 1. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması**, Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Atienza, L. F., Balaguer, I., Merita, M.L.G. (2003), "Satisfaction with Life Scale: Analysis of Factorial Invariance Across Sexes"**, Personality and Individual Differences**, 35, p. 1255-1260.

Avcıoğlu, H., (2001). **İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunum Öğretim Programının İncelenmesi**, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Avşar, Z., (2004), "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17, 2, s. 111 -130.

Aydın, A. G. (1985), **Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının Ortadan Kaldırılmasına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Aydın, D. (1999), **Social Network Composition, Social Support and Psychological Wellbeing In First Year Metu Students : A Longitudinal Investigation**, Orta Dogu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Bacanlı, H. (1997), **Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlamanın Psikolojisi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

_____ (1999), **Sosyal Beceri Eğitimi**, Nobel Basım Dağıtım, Ankara

_____ (2000), **İlköğretimde Rehberlik**, (Edt. Kuzgun Y.), Nobel Basım Dağıtım, Ankara

_____ (2005), **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Nobel Basım Dağıtım, Ankara

_____ (2005), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Basım Dağıtım, Ankara

Bacanlı, H. ve Erdoğan, Filiz, E. (2003). "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye Uyarlanması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3(2), s. 351-379.

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Üçüncü Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara.

Balcı, S., Kalkan, M., (2001), "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Utangaçlık Düzeyleri ile İlişkisi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, s.l - 12.

Bandura, A. (1977), **Social Learning Theory**, U.S.A., Prentice-Hall Internatioanal.

Barrett, T. E (1985), "Clinical Application of Behavioral Social Skills Training with Children", **Psychological Reports**, c.57. p. 1183-1186.

Başaran, İ.E., (1990), **Eğitim Psikolojisi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara

Baymur, F., (1994), **Genel Psikoloji**, İnkılap Yayınları, İstanbul

Bell, L.G., Bell, D. C., (2005), "Family Dynamics in Adolescence Affect Midlife Well-Being", **Journal of Family Psychology**, 19, 2, p. 198–207

Ben-Zur, H., (2003), "Happy Adolescents: The Link Betvveen Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors", **Journal of Youth and Adolescence**, 32, 2, p. 67-79.

Beyazıtoğlu, Z. (1995), **Psychological Well-Being and Chronic Disease: An Investigation of Quality of Life in Patients with Behcet's Disease**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Bierman, K. L., (1986). "The Relationship Between Social Aggression and Peer Rejection in Middle Childhood", (Ed. Prinz, R.), **Advances in Behavioral Assessment of Children and Families**, 2, 151-178, Greenwich, CT: JAI Press.

Bierman, K. L., & Furman, W., (1984), "The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on The Social Adjustment of Preadolescents", **Child Development**, 55, p. 151–162.

Bilgin, N. (2003), **Sosyal Psikoloji Sözlüğü – Kavramlar, Yaklaşımlar**, Bağlam Yayınları, İstanbul

Bina, M. J. (1986), "Social Skills Development Through Cooperative Group Learning Strategies", **Education of The Visually Handicapped**, c.18. S.1. p. 27-40.

Binbaşıoğlu, C., (1987), **Eğitim Psikolojisi**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara

Biswas- Diener, R., Diener, E., Tamir, M., (2004), "The Psychology of Subjective Well-Being", **Daedalus**, 133, p. 18-25

Boo, G.M., Prins, P.J.M., (2007), "Social Incompetence in Children with Adhd: Possible Moderators and Mediators in Social-Skills Training", **Clinical Psychology Review**, 27, p. 78–97

Boschen, K. A., (1996), "Correlates of Life Satisfaction, Residential Satisfacton and Locus of Control Among Adults with Spinal Cord Injures", **Rehabilitation Counseling Bulletin**. 39, 4

Bradburn, N. (1969), **The Structure of Psychological Well-Being**, Chicago: Aldine.

Braynt, F.B., Veroff, J. (1982), "The Sutructure of Psychological Well-Being: A Sociohistorical Analysis", **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, p. 653-673.

Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., Link, K.E. (1993), "Integrating Bottom-Up And Top-Down Theories of Subjective Well-Being: The Case of Health", **Journal of Personality and Social Psychology**, 64, 4, p. 646-653.

Brim, OG, Ryff CD, Kessler RC, (2003), **Healthy Are We?: A National Study of Well-Being at Midlife**, The University of Chicago Press

Brown, S., (1998), "Emotional Well-Being and Its Relation to Health", **British Medical Journal**, 317, p. 1608–1609

Brunstein, J.C. (1993), "Personal Goals and Subjective Well-Being: A Longitudinal Study", **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 5, p. 1061-1070.

Bulkeley, R., D. Cramer (1990), "Social Skills Training with Young Adolescents", **Journal of Youth and Adolescence**, 19, 5, p. 451-463.

Bullis, M., Walker, H. M., Sprauge, .R., (2001), "A Promise Unfulfilled: Social Skills Training With At - Risk and Antisocial Children and Youth", **Exceptionality**, 9, p. 67-90.

Burger, J. M., (2006), **Kişilik**, Kaknüs Yayınları, İstanbul

Butcher, D. A., (1999) "Enhancing Social Skills Through School Social Work Interventions During Recess: Gender Differences", **Social Work in Education**, 21, 4, p. 249 - 262.

Bümen, N.T., (2005) "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim", (Ed. Demirel, Ö). **Eğitimde Yeni Yönelimler**, PegemA Yayıncılık, Ankara

Can, G., (2002), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, (Edt. Yeşilyaprak, B.) Pegema Yayıncılık, Ankara

Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). "Life Task Participation and Well-Being. The Importance of Taking Part In Daily Life", (Ed. D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz.), **Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology** (p. 230-243). New York: Russel Sage Foundation.

Cartledge, G., J. Fellows Milburn (1995), **Teaching Social Skills to Children and Youth**, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Cavell T. A. (1990), "Social Adjustment, Social Performance and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence", **Journal of Clinical Child Psychology**, 19, 2, p. 111-122.

Cenkseven, F. (2004), **Üniversite Öğrencilerinde Öznel Ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana

Cerrahoğlu, S., (2002), **Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun

Chan, R., Joseph, S. (2000), "Dimension of Personaltiy, Domains of Aspiration, and Subjective Well-Being", **Personality and Individual Differences**, 28, p. 347-354.

Chang, E.C., D'Zurilla, T.J., Sana, L.J., (2007), "Social Problem Solving as a Mediator of the Link Between Stress and Psychological Well-being in Middle-Adulthood", **Cognitive Therapy and Research Published online**, 12 July

Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., Furnham, A., (2007), "The Happy Personality: Mediational Role Of Trait Emotional Intelligence", **Personality and Individual Differences**, 42, p. 1633–1639

Cheek, J. M., A. H. Buss (1981), "Shyness and Sociability", **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 2, p. 330-339.

Cheng, S.T., Chan, A.C.M., (2005), "Measuring Psychological Well-Being in the Chinese", **Personality and Individual Differences**, 38, s. 1307–1316

Cheng, H., Furnham, A. (2003), "Personality, Self-Esteem, and Demographic Predictions of Happiness and Depression", **Personality and Individual Differences**, 34, 6, p. 921-942.

Chiang Hon, C., D. Watkins (1995), "Evaluating a Social Skills Training Program for Hong Kong Students", **Journal of Social Psychology**, 135, 4, p. 527-528.

Christof K. A., W. O. N. Scott, M. L. Kelley, D. Schlundt, G. Baer, J. A. Kelly (1985), "Social Skills and Social Problem-Solving Training for Shy Young Adolescents", **Behavior Therapy**, 16, p. 468-477.

Choi, H., Heckenlaible-Gotto, M. (1998), "Classroom-Based Social Skills Training Program: Impact on Peer Acceptance of First Grade Students", **Journal of Educational Research**, 91, p. 209-214.

Chrouser, C.J., Ryff, C.D., (2006), "Multiple Roles and Well-being: Sociodemographic and Psychological Moderators", **Sex Roles**, 55, p. 801–815

Cihangir-Çankaya, Z., (2005), **Öz-Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Clarke, A.L., Watson, D. (1988), "Mood and the Mundane: Relations Between Daily Life Events and Self-Reported Mood", **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 2, p. 296-308.

Clarke, P. J., Marshall, V.W., Ryff, C.D., Wheaton, B. (2001), "Measuring psychological Well-Being in the Canadian Study of Health and Aging", **International Psychogeriatrics**, 13, p. 79-90.

Clements-Haynes, L. A., A. W. Avery (1984), "A Cognitive Behavioral Approach to Social Skills Training with Shy Persons", **Journal of Clinical Psychology**, 40, 3, p. 710-719.

Cohen K., Shmotkin D., (2007), "Emotional Ratings of Anchor Periods in Life and Their Relation to Subjective Well-Being Among Holocaust Survivors", **Personality and Individual Differences**, 43, p. 495–506

Cohen, S., Sherrod, D.R., Clark, M.S. (1986), "Social Skills and the Stress-Protective Role of Social Support", **Journal of Personality and Social Peychology**, 5, p. 963-973

Compton, W. C. (2000), "Meaningfulness as a Mediator of Subjective Well-Being", **Psychological Reports**, 87, p. 156-160.

_____ (2001), "Toward a Tripartite Factor Structure of Mental Health: Subjective Well-Being, Personal Growth and Religiosity", **The Journal of Psychology**, 135, 5, p. 486-500.

Compton, W.C., Smith, M.L., Cornish, K.A., Qualls, D.L. (1996), "Factors Structure of Mental Health Measures", **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, p. 406-413.

Cooper H., Moore, C.J., (1995a), "Teenage Motherhood, Mother-Only Households, and Teacher Expectations", **Journal of Experimental Education**, 63, p. 231-248.

Cooper, H., Okamura, L., Gurka, V. (1992), "Social Activity and Subjective Well-Being", **Personality and Individual Differences**, 13, p. 573-583.

Cooper, H., Okamura, L., McNeil, P. (1995b), "Situation and Personality Correlates of Psychological Well-Being: Social Activity and Personal Control", **Journal of Research in Personality**, 29, p. 395-417.

Corey, G., (2005), **Psikolojik Danışma, Psikoterapi, Kuram ve Uygulamaları**, Mentis Yayınları, Ankara

Costa, P. T., McCrae, R. R. (1980), "Influence of Extroversion and Neuroticism on Subjective Well-Being: Happy and Unhappy People", **Journal of Personality and Social Psychology**, 38, p. 668-678.

Cowart, B., Saylor, C., Stevens, B. (2004), "Social Skills and Inclusive Recreation in Children with Different Diagnoses", **Southeastern Psychological Association Meeting**. Atlanta, GA.

Crambie, G., (1988), "Gender Differences: Implications for Social Skills Assessment and Training", **Journal of Clinical Child Psychology**, 17, 2, p. 116 - 120.

Cristhopher, J. C. (1999), "Situating Psychological Well-Being: Explopring The Cultural Roots of its Theory And Research", **Journal of Counseling & Development**, 77, 2, p. 141-152.

Cunliffe, T., (1992), "Arresting Youth Crime: A Review of Social Skills Training With Young Offenders", **Adolescence**, 27, 108, p. 891 - 900

Cüceloğlu, D. (1997), **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitapevi, İstanbul

Çağdaş, A., Şahin, Z.S., (2002), **Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi**, (Ed. Arı, R.), Nobel Yayınevi, Ankara

Çakıl, N., (1998), **Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Çanakçı, Ö. (1992), **Psychological Well-Being and Marital Satisfaction of Involuntarily Childless Turkish Women**, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Çetin F., Bilbay B.A., Kaymak A.D., (2001), **Çocuklarda Sosyal Beceriler**, Epsilon Yayınevi, İstanbul

Çetinkaya, B., (2005), **Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışları İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum

Çiftçi, M., (1999), **Kişilik Özellikleri ile Görsel Algı Süreçleri Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Çilingir A., (2006), **Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Çulha, M., Dereli A.A., (1987), **Atılganlık Eğitimi Programı**, Psikoloji Dergisi, 6, 21, s. 124-127.

Daaleman, T. P., (1999), "Belief and Subjective Well-Being in Outpatient"**, Journal of Religion and Health,** 38, 3

Deffenbacher, J. L., (1988), "Cognitive-Relaxation and Social Skills and Cognitive-Relaxition Approaches to Genral Anger Reduction", **Journal of Counseling Psychology**, 42, 3, p. 400-405

DeNeve, K.M (1999), **Happy as an Extraverted Clam? The Role of Personality for Subjective Well-Being**, American Psychological Society, Published by Blackwell Publishers, Inc.

DeNeve, K.M., Cooper, H. (1998), "The Happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well-Being", **Psychological Bulletin**, 124, 2, p. 197-229.

Demir, A. (1990), **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Batı Etmenler,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Deniz, M.E., (2002), **Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri ve Sosyal Beceri Düzeylerinin TA - Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya

Deniz, M.E., Hamarta, E., ve Arı, R., (2005), "An Investigation of Social Skills and Loneliness Level of University Students With Respect to Their Attachment Styles in

A Sample of Turkish Adolescents", **Social Behaviour and Personality**, 33, 1, p. 19-32.

Deniz, M.E., Hamarta, E., Arslan, C., Başçiftçi, F., (2007), "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Umutsuzluk ve Akademik Başarılarının Problem Çözme Yaklaşımları Açısından İncelenmesi", **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5–7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye

Diener, E. (1984), "Subjective Well-Being", **Psychological Bulletin**, 95, 3, p. 542-575.

Diener, E., Diener, C., (1996), "Most People are Happy", **American Psychological Society**, 7, 3, p. 181-185

Diener, E., Diener, M., (1995), "Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Selfesteem", **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 4, p. 653-663.

Diener, E., Diener, R.B., (2000), "New Directions in Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge", **Indian Journal of Clinical Psychology**, 27, p. 21-33.

Diener, E., Diener, R.B., (2005), **Psychological Empowerment and Subjective Well-Being**, (Ed. Narayan-Parker, D.), Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives, World Bank, Washington D.C.

Diener, E., Diener, M., Diener, C. (1995), "Factors Predicting the Subjective Well-Being of Nations", **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 5, p. 851-864.

Diener, E., Emmons, R.A. (1985), "The Independence of Positive and Negative Affects", **Journal of Personality and Social Psychology**, 47, p. 1105-1117.

Diener, E., Emmons, R.E. , Larsen, R.J., Griffin, S. (1985), "The Satisfaction with Life Scale", **Journal of Personality Assessment**, 49, p. 71-75.

Diener, E., Emmons, R.E. , Larsen, R.J., Levine,, S. (1985), "Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect", **Journal of Personality and Social Psychology**, 48, 5, p. 1253-1265

Diener, E., Fujita, F. (1995), "Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic And Idiographic Approach", **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 5, p. 926-935.

Diener, E., Larsen, R. J. (1993), **The Experience of Emotional Well-Being**, (Ed. I. M. Lewis, J. M. Haviland) , Handbook of Emotions, New York: Guildford, p. 405-415.

Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., Emmons, R.A. (1985), "Intensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive And Negative Affect", **Journal of Personality and Social Psychology**, 48, 5, p. 1253-1265.

Diener, E., Larsen, R.J., Emmons, R.A. (1983), "Person x Situation Interactions: Choice of Situations and Congruence Response Models", **Journal of Personality and Social Psychology**, 44, p. 1241-1250.

Diener, E., Lucas, R. E., (2000), "Explaining Differences in Social Levels of Happiness: Relative Standarts, Need Fullfilment, Culture, and Evaluation Theory", **Journal of Happiness Studies**, 1, p. 41-78.

Diener, E., Oishi, S. (2000), **Money and Happiness**, (Ed. E. Diener, E. M. Suh.) Culture and Subjective Well-Being, The MIT Press, USA, p. 185-218.

Diener, E., Sandvik, E., Larsen, R.J. (1985), "Age and Sex Effects for Emotional Intensity", **Developmental Psychology**, 21, p. 542-546.

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., Diener, M. (1993), "The Relationship Between Income and Subjective Well-Being: Relative or Absolute?", **Social Indicators Research**, 28, p. 195-223.

Diener, E., Seligman, M.E.P., (2002), "Very Happy People", **American Psychological Society**, 13, 1, p. 81-84

Diener, E., Suh, E. (1997), "Measuring Quality Of Life: Economic, Social, and Subjective Indicators", **Social Indicators Research**, 40 (1-2), p. 189-216.

Diener, E., Suh, E., Oshi, S. (1997), "Recent Findings on Subjective Well-Being", **Indian Journal of Clinical Psychology**, March,

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. E. (1999), "Subjective Well-Being: Three Decades Of Progress", **Psychological Bulletin**, 125, p. 276-302.

Diener, E., Wolsic, B., Fujita, F., (1995), "Physical Attractiveness and Subjective Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, p. 120–129.

Dierendonck, D. V., (2005), "The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being and Its Extension with Spiritual Well-Being", **Personality and Individual Differences**, 36, p. 629–643

Dikmeer (Altınoğlu), İ. D. (1997), **Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçe Dönük Ergenlerin İçe Dönüklük Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Dikmen, A. A., (1995), **Kamu Çalışanlarında İş Doyumu ve Yaşam Doyumu**. Ankara Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Dilbaz N., (1996), "Yaşam Kalitesi Ölçümü ve Psikiyatri", **Psychological Medicine**, 2, 1, s. 20-24.

Dirksen, S. R. (1990), "Theoretical Modeling to Predict Subjective Well-Being", **Western Journal of Nursing Research**, 12, 5, p. 629-643.

Ditommaso, Enrico ve ark., (2003), "Attachment Styles, Social Skills and Loneliness in Young Adults", **Personality and Individual Differences**, 35, p. 303-312.

Doğan, O., Kocacık, F., (2006), "Ruh Sağlığı ve Bozukluklarının Sosyolojisi", **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 7, s. 109-120

Doğan, T., (2004), **Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Dökmen, Ü., (1986), **Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi**. Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Düzgün Ş., (1992), **Kişilik Özellikleri ile Depresyon Düzeyi Arasındaki İlişkiler, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Easterbrook, G., (2005), "The Real Truth About Money", **Time Special Mind and Body**, 7, p. 56-58.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M. , Poulin, R., & Hanish, L., (1993), "The relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status", **Child Development**, 64, p. 1418-1438.

Ekici, Y., (2006), **İlköğretim Okul Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep

Elias, M., (1999), "Modernity and Subjevtive Well-Being in Zimbabwean College Students", **South African Journal of Psychology**, 29, 4, p. 191-200.

Elliot N.E. ve Gresham, F.M., (1993), "Social Skills Interventions for Children", **Behavior Modification**, 17, p. 287–313.

Elliot, S.N., Malecki, C.K., Demaray, M.K., (2001), "New Direction in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary ad Middle School Students", **Exceptionality**, 9, p.19-32

Elmas U., (1998), **Bireylerin Ana-Baba Tutumları ile Özgeci Davranış Düzeyleri Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Emmons, R. A., McCullough, M.E., (2003), "Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life", **Journal of Personality and Social Psychology**, 84, 2, p. 377–389

Emmons, R. A. (1986), "Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 5, p. 1058-1068.

Emmons, R.A., Diener, E., (1985), "Personality Correlates of Subjective Well-Being", **Personality and Social Psychology Bulletin**, 11, p. 89-97.

Enç, M., (1974), **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Engelberg E., Sjöberg L., (2004), "Internet Use, Social Skilis and Adjustment", **Cyber Psychology & Behavior**, 7, 1, p. 41-47.

Engels, R.C.M.E., Dekovic, M., Meeus, W., (2002), "Parenting Practices, Social Skills and Peer Relationships in Adolescence", **Social Behavior and Personality**, 30, l, p. 3-18

Erdoğan, F., (2002), **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Sosyo - Ekonomik Düzey, Cinsiyet ve Yaş İle İlişkisi**, Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Ergün, M., Duman, T., (1998), "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", **Milli Eğitim**, 137, s. 45-58

Erikson, E. H., (1968), **İnsanın Sekiz Çağı**, (Çev. B. Üstün, V. Sar), Birey ve Toplum Yayınları, Ankara

Erin, J. N., P. A. Brown, K. D., (1991), "Are Social Skills Teachable? A Review of The Literature", **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 85, 2, p. 58-61

Erkan, S., (1997), **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**, Önder Matbaacılık, Ankara

_____ (2005), **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**, 7.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Erkan, S., Kaya, A., (2005), **Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II,** Pegem A Yayıncılık, Ankara

_____ (2007), **Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları III,** Pegem A Yayıncılık, Ankara

Erwin, P. (1994), "Effectiveness of Social Skills Training with Children: A Meta- Analitic Study", **Counseling Psychology Querterly**, 7, 3, p. 305-311

Evans, M.D.R., Kelley, J., (2005), "Marital Biographies and Subjectıve Well Being: The Effect of De Facto Status Differs for The Never Married and The Divorced", **Australian Department of Family and Community Services Support**, 1-16

Ewen, R. B. (2003), **An Introduction to Theories of Personality**, Third Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. , USA.

Fabricatore, A. N., Handal P. J., Fenzel. L.M., (2000), "Personal Spirituality as a Moderator of the Relationship Between Stressors and Subjective Well-Being", **Journal of Psychology and Theology**, 28, 3, p. 221-229

Fava, G.A., Rafanelli, C., Grandi, S., Conti, S., Belluardo, P., (1998), "Prevention of Recurrent Depression with Cognitive Behavioral Therapy", **Archives of General Psychiatry**, 56, p. 479-480

Fava, G.A., Rafanelli, C., Ottolini, F., Ruini, C., Cazzaro, M., Grandi, S., (2001), "Psychological Well-Being and Residual Symptoms In Remitted Patients with Panic Disorder and Agoraphobia", **Journal of Affective Disorders**, 65, p. 185-190

Fava, G.A., Ruini, C., (2003), "Development and Characteristics of a Well-Being Enhancing Psychotherapeutic Strategy: Well-Being Therapy", **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 34, p. 45–63

Feist, G. J., Gregory J., Bodner, T. E., Jacobs, J. F., Miles, M., (1995), "Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation", **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 1, p. 138-150

Fine, S., A. Forth, Gilbert M., Haley G., (1991), "Group therapy for adolescent Depressive Disorder: a Comparison of Social Skills and Therapeutic Support", **Journal American Academy Child Adolescence Psychiatry**, 30, 1, p. 79-85

Fodor, İ. G., (1991), **Adolescent Assertiveness and Social Skills Training**, Springer Publishing Company, New York

Fordham, F., (1994), **Jung Psikolojisi**, Say Yayınları, İstanbul

Forest, K. B. (1996), "Gender and Pathways to Subjective Well-Being", **Social Behavior and Personality**, 24, p. 19-34

Fox C. L., Boulton M. J., (2005), "The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions", **British Journal of Educational Psychology**, 75, p. 313 -328

Francis, L.J. (1999), "Happiness is a Thing Called Stabke Extraversion: A Further Examination Of The Relationship Between The Oxford Happiness Inventory And Eysenck's Dimensional Model Of Personality And Gender", **Personality and Individual Differences**, 26, p. 5-11

Francis, L.J., Brown, L.B., Lester, D., Philipchalk, R. (1998), "Happines as Stable Extraversion: a Cross-Cultural Examination of the Reliability and Validity of the Oxford Happiness Inventory Among Students in the U.K., U.S.A., Australia, and Canada", **Personality and Individual Differences**, 24, 2, p. 167-171

Fredrickson, B. L., & Kahneman, D., (1993), "Duration Neglect in Retrospective Evaluation of Affective Episodes", **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, p. 45-55

Froh, J.J., Sefick, W.J., Emmons R.A., (2008), "Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being", **Journal of School Psychology**, 46, 2, p. 213-233

Fişek, N. (1985). **Halk Sağlığına Giriş**, H.Ü. Dünya Sağlık Örgütü Hizmet Araştırma ve Araştırıcı Yetiştirme Merkezi Yayını No. 2, Çağ Matbaası, Ankara

Fugl-Meyer, A. R., Melin R., Fugl-Meyer, K.S., (2002), "Life Satisfaction in 18 to 64 Year Old Swedes: in Relation to Gender, Age, Partner and Immigrant Status", **Journal of Rehabilitation Medical**, 34, p. 239-246

Fujita, F., Diener, E., Sandvik, E. (1991), "Gender Differences in Negative Affect and Well-Being: The Case For Emotional Intensity", **Journal of Personality and Social Psychology**, 61, p. 427-434

Furnham, A., Cheng, H. (1999), "Personality as Predictors of Mental Health and Happiness in the East and West", **Personality and Individual Differences**, 27, p. 395-403

Gamla, J. (1999), **Just World Belief and its Relation to Psychological Well-Being**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi, İstanbul

Geçtan, E. (1988), **Psikanaliz ve Sonrası**, 8. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul

_____ (1997), **Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar**, 13. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul

Genia. V., Cooke. B. A., (1998), "Women At Midlife: Spiritual Maturity and Life Satisfaction", **Journal of Religion and Health**, 37, 2, p. 115-124

Genç, S. Z., (2005), "İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13, l, s. 41 - 54

Gençdoğan, B., (1993), **Depresyon ile Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

_____ (2005), **Psikoterapi Pratiği**, Eser Ofset Matbaacılık, Erzurum

Gibbons, F.X., Benbow, C.P., Gerrard, M., (1994), "From Top Dog to Bottom Half : Social Comparison Strategies in Response to Poor Performance", **Journal of Personality and Social Psychology**, 67, 4, p. 638-652

Glasser, W. (1986) **Control Theory in The Classroom**, Harper Row, New York

_____ (1999) **Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi**, Hayat Yayıncılık, İstanbul

Glimps, B.E. (1994), "Reasonable Instructional Accommodations for College Students with Learning Differences or Disabilities", **Paper presented at the Annual National Forum on New Students with Disabilities**, Columbia, SC.

Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. & Klein, P., (1980), **Skillstreaming the Adolescent: A Structured Learning Approch to Teaching Prosocial Skills**. Champaign, III., Research Pres. Company

Greenspoon, P.J., Saklofske, D.H. (1998), "Confirmatory Factor Analysis of The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale", **Personality and Individual Differences**, 25, p. 965-971

Gresham, F.M., (1981), "Social Skills Training with Handicapped Children: A review", **Review of Educational Research**, 51, p. 139-176

_____ (1985), "Utility of Congnitive-Behavioral Procedures for Social Skills Training with Children: A Critical Review", **Journal of Abnormal Child Psychology**, 13, p. 411-423

_____ (1986), "Conceptual and Definitional Issues in the Assesment of Childrens's Social Skills: Implications for Classification and Training", **Journal of Clinical Child Psychology**, 15, 1, p. 3-15

Gresham, F.M ve Reschly D.J. (1988), "Issues in the Conceptualization Classfication, and Assessment of Social Skills in the Mildly Handicapped", **Advances in School**

Psychology (Ed. Thomas R. K.) Lawrence Erlbaum Associates, Publisher Hillsdale N J.London, p. 203-247

Gresham, F.M., Sugai, G., Horner, R.H., (2001), "Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities", **Exceptional Children**, 67, 3, p. 331-344

Grisset, N.I ve Norwell, N.K., (1992), "Perceived Social Support, Social Skills and Quality of Relationships in Bulimic Women", **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 60, 2, p. 293–299

Gottlieb, J.D., Pryzgoda, J., Neal, A., Schuldberg, D., (2005), "Generalization of Skills Through the Addition of Individualized Coaching: Development and Evaluation of a Scial Skills Training Program in a Rural Setting", **Cognitive and Behavioral Practica**, 12, p. 324-338

Gutie´rrez, J.L.G., Jime´nez, B.M., Herna´ndez, E.G., Puente, C.P., (2005), "Personality and Subjective Well-Being: Big Five Correlates and Demographic Variables", **Personality and Individual Differences**, 38, p. 1561–1569

Gülaçtı, F., (1999), **Üniversite Öğrencilerinin İnsan Doğasına İlişkin Tutumları, İçten veya Dıştan Denetimli Olma ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

Hackney, H., Cormier, S., (2008), **Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri**, (Çev. Ergene T. ve Aydemir Sevim S.), Mentis Yayınları, Ankara

Hamarta, E., (2000), **Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

Hampton, N. Z., Marshall. A., (2000), "Culture, Gender, Self-Efficacy and Life Satisfaction: A Comparison Between Americans and Chinese People with Spinal Cord Injures", **Journal of Rehabilation**, 66, 3, p. 21-29

Haring, M. J., Stock, W. A., Okun, M. A. (1984), "A Research Synthesis of Gender and Social Class as Correlates of Subjective Well-Being", **Human Relations**, 37, p. 645-657

Harman J. E. Ve Arkadaşları., (2005), "Liar, Liar: Internet Faking But Not Frequency of Use Affects Social Skills, Self-Esteem, Social Anxiety and Agression", **Cyber Psychology & Behavior**, 8, 1, p. 1-6

Harrington, R., Loffredo, D. A., (2001), "The Relationship Between Life Satisfaction, Selfconsciousness, and The Myers-Briggs Type Inventory Dimensions", **The Journal of Psychology**, 135, 4, p. 439-450

Hasdemir, A., (2005) **Sosyal Beceri Eğitiminin Lise Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Hayes, N., Joseph, S. (2003), "Big 5 Correlates of Three Measures of Subjective Wellbeing", **Personality and Individual Differences**, 34, p. 723-727

Heiman, T., Margalit, M., (1998), "Loneliness, Depression, and Social Skills Among Students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings", **Journal of Special Education**, p. 154

Hemenover, S. H., (2003), "The Good, The Bad, and The Healty: Impacts of Emotional Disclosure of Truma on Resilient Self-Concept and Psychological Distrees", **Society for Personality and Social Pscyhology**, 23, 10, p. 1236-1244

Henry, C. S., (1994), "Family System Characteristic, Parental Behaviors and Adolescent Family Life Satisfaction", **Family Relattons**, 43, 4, p. 447-456

Hills, P., Argyle, M. (1998), "Positive Moods Derived from Leisure and Their Relationships to Happiness and Personality", **Personality and Individual Differences**, 25, p. 523-535

_____ (2001a), "Emotional Stability as A Major Dimension of Happiness", **Personality and Individual Differences**, 31, p. 1357-1364

_____ (2001b), "Happiness, Introversion-Extraversion and Happy Introverts", **Personality and Individual Differences**, 30, p. 595-608

Hintikka, J., (2001), "Religious Attandance and Life Satisfaction in the Finnish General Population", **Journal of Psychology and Theology**, 29, 2, p. 158-164

Ho-Cha, K., (2003), "Subjective Well-Being Among College Student", Social **Indicators Research**, 62, 63, p. 455-477

Hoffman, R.M., (2006), "How Is Gender Self-Confidence Related to Subjective Weil-Being?", **Journal of Humanistic Counseling Educatıon and Development**, 45, p. 186-197

Hollinger, J. (1987), "Social Skills for Behaviorally Disordered Children as Preperation for Mainstreaming: Theory, Practice, and New Directions", **Remedial and Special Education**, 8, p. 17-27

Hong, S. M. ve Giannakopoulos E., (1994), "The Relationship of Satisfaction with Life to Personality Characteristics", **The Journal of Psychology**, 128, 5, p. 547-558

Hughes, J. N., Sullivan K. A., (1988), "Outcome Assessment in Social Skills Training With Children", **Journal of School Psychology**, 26, p. 167-183

Huprich S. K., ve ark., (2004), "Do Dependency and Social Skills Combine to Predict Depression? Linking Two Diatheses in Mood Disorders Research", **Individual Differences Research**, 2, 1, p. 2-16

Idıg, M. (1990), **Adolescents Evaluation of Families Psychological Well-Being and its Relationship to Parents Marital Satisfaction, Adolescents Self Concept and Depression**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

İlhan, T., (2005), **Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Jahic, G. (1999), **Just World Belief and its Relation To Psychological Well-Being**, Bogaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Jamison, R. N., Lambert E. W., Mc Cloud D. J., (1986), "Social Skills Training in Hospitalized Adolescents And Evaluative Experiment", **Adolescence**, 21, 81, p. 55-65

Jones, W. H., Hobbs S. A., Hockenbury D., (1982), "Loneliness and Social Deficits", **Journal of Personality and Social Psychology**, 42, 4, p. 682-689

Jordan, D. W., Le Metais J. (1997), "Social Skilling Through Cooperative Learning", **Educational Research**, 39, 1, p. 3-21

Judge, T., Watanabe, S., (1994), "Individual Differences in The Nature of The Relationship Between Job and Life Satisfaction", **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, 67, p. 101-107

Jupp, J.J. and Griffiths, M. D. (1990), "Self Concept Changes in Shy, Socially Isolated Adolescents Following Social Skills Training Emphasizing Role Plays", **Australian Psychologist**, 25, 2

Kaf, Ö., (1999), "Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6, s. 173–184

Kafka, G.J., Kozma, A., (2002), "The Construct Validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being (SPWB) and Their Relationship to Measures of Subjective Well-Being", **Social Indicatiors Research**, 57, 2, p. 171-190

Kahn, J. H., Hessling, R. M., Russell, D. W., (2003), "Social Support, Health, and Wellbeing Among The Elderly: What is The Role of Negative Affectivity?", **Personality and Individual Differences**, 35, 1, p. 5-17

Kalafat, S., (1996), **Depresyon ve Mutlulukta Otomatik Düşüncelerin Rolü**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun

Kalafat, T., (2007), **Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyeti Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale

Kalkan, M., ve Sardoğan, M.E., (2003), "İnsan İlişkileri Becerilerine Dayalı Bir Eğitim Programının Grup Üyelerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi", **3P Dergisi**, 11, 2, s. 137 -142

Kang, S. M., Shaver, P. R., Min, K. H., & Jing, H,. (2003), "Culture-Specific Patterns in The Prediction of Life Satisfaction: Roles of Emotion, Relationship Qality, and Self-Esteem", **Personality and Social Psychology**, 29, 12, p. 1596-1608

Kara, E., (2003), **Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler**, Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana

Kara S., (2000), **Özel İlköğretim Okulları Müdürlerinin Sosyal Beceri Yeterlik Düzeyleri**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Kara, Y., ve Çam F., (2007), "Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, s. 145-155

Karademas, E.C., (2006), "Self-Efficacy, Social Support and Well-Being The Mediating Role of Optimism", **Personality and Individual Differences**, 40, p. 1281–1290

_____ (2007), "Positive and Negative Aspects of Well-Being: Common and Specific Predictors", **Personality and Individual Differences**, 43, p. 277–287

Karakuş, F., (2006), **Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Karasar, N. (2005), **Araştırmada Rapor Hazırlama Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kasser, T., Ryan, R. M., (1993), "A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration", **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 2, p. 410-422

Kathleen, L. L., Givner, C.C. ve Pierson, R.M., (2004), "Secondary Teachers' Views' on Social Competence: Skills Essential for Success", **The Journal of Special Education**, 38, 3, p. 174–186

Katja, R. ve ark., (2002), "Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior and School Satisfaction", **Journal of School Health**, 72, 6, p. 243-249

Kelley, T. M., Stack. S.A., (2000), "Thought Recognition, Locus of Control and Adolescent Well-Being", **Adolescence**, 35,139, p. 531-550

Kelly, J. A. (1982), **Social Skills Training**, Springer Publishing Company, New York

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D., (2002), "Optimizing Well-Being: The Emiprical Encounter of Two Traditions", **Journal of Personality & Social Psychology**, 82, 6, p. 1007-1023

Kılıç, N., (1995), **Türkiye'de Yüksek ve Düşük Kalitedeki Kurumlarda Yaşayan Yaşlıların Yaşam Doyumları ve Kurumda Yaşamaya ilişkin Tutumları**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kılıççı, Y., (1992), **Okulda Ruh Saglığı**, Şafak Matbaacılık, Ankara

Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., Dinere, M., (2005), "Integrating the Diverse Definitions of Happiness: a Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being", **Journal of Happiness Studies**, 6, p. 261–300

Kimmel, S., (2002), **Improving The Social Skills of Fourth and Fifth Grade Cognitively Gifted Students**. Doctora Thesis, Florida

King, G. A., Specht, J. A., Schultz, I. , Warr-Leeper, G., Redekop, W., Risebrough, N., (1997), "Social Skills Training for Withdrawn, Unpopular Children with Physcial Disabilities: A Preliminary Evuluation", **Reliabilitation Psychology**, 42, p. 47-60

Kinnear, P.R., C. D. Gray (1994), **SPSS for Windows Made Simple**, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London

Kocayörük, A., (2000), **İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi,** Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kocayörük, E., (2007), "Sosyal Becerileri Geliştirme Eğitiminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi", **16. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül, Tokat

Kolb, S.M., Hanley - Maxwell, C., (2003), "Critical Social Skills for Adolescents With High Incidence Disabilities: Parental Perspectives", **Councel for Esceptional Children**, 69, 2, p. 163- 179

Korkmaz, M., Yüksel, G., (1998), "Sosyal Beceri ve Çatışma", **Milli Eğitim Dergisi**, 137, s. 127–129

Kozanoğlu, T., (2006), **Utangaçlıkla Baş Edebilme Sosyal Beceri Eğitim Programının Ergenlerin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana

Kozma, A., Stones, M.J., (1980), "The Measurement of Happiness: Development of The Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness (MUNSH)", **Journal of Gerontology**, 35, p. 906-912

Köker, S., (1991), **Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Kramer, L., Radey C., (1996), "Improving Sibling Relationships Among Young Children: A Social Skills Training Model", **Family Relations**, 46, 3, p. 237-247

Kuzgun, Y., (1992), **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, Ankara

_____ (1995), **Kendini Değerlendirme Envanteri**, ÖSYM Yayınları, Ankara

Kuzucu, Y., (2006), **Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Küçükahmet, L., (2006), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

La Greca, A. M., (1993), "Social Skills Training With Children: Where Do We Go From Here?", **Journal of Clinical Child Psychology**, 22, 1, p. 288-298

Lachman, M.E., Weaver, S.L., (1998), "The Sense of Control as A Moderator of Social Class Differences in Health and Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 74, p. 763-773

Ladd, W.G., Mize, J., (1983), "A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training", **Psychological Review**, 90, 2, p. 127-157

Lane, K.L., (1999), "Young Students at Risk for Antisocial Behavior. The Utility of Academic and Social Skills Interventions", **Journal of Emotional & Behavioral Disorders**, 7, 4, p. 211-223

Larsen, R. J., & Diener, E., (1987), "Emotional Response Intensity as A Individual Difference Characteristic", **Journal of Research in Personality**, 21, p. 1-39

Larson, R., (1989), "Is Feeling in Control Related To Happiness in Daily Life?", **Psychological Reports**, 64, p. 775-784

LeCroy, C. W., (1982), "Social Skills Training with Adolescents: A Review", **Child and Youth Services**, 5, 3-4, p. 91-116

Lee, R.M., Dean, B.L., Jung K., (2008), "Social Connectedness, Extraversion and Subjective Well-Being: Testing A Mediation Model", **Personality and Individual Differences**, 45, p. 141-419

Lent, R., (2004), "Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment", **Journal of Counseling Psychology**, 51, 4, p. 482-509

Lindfors, F., Berntsson, L., Lundberg, U., (2006), "Factor Structure of Ryff's Psychological Well-Being Scales in Swedish Female and Male White-Collar Workers", **Personality and Individual Differences**, 40, p. 1213–1222

Lu, L., Lin Y.Y., (1998), "Family Roles and Happiness in Adulthood", **Personality and Individual Differences**, 25, p. 195-207

Lu, L., Shih, J. B., (1997), "Sources of Happiness: A Qualitative Approach", **Journal of Social Psychology**, 137, 2, p. 181-188

Lucas, R.E., Diener, E., Suh, E., (1996), "Discriminant Validity Of Well-Being Measures", **Journal of Personality and Social Psychology**, 71, p. 616-628

Lucas, R. E., Gohm, C. L. (2000), **Age and Sex Differences in Subjective Well-Being Across Cultures**, (Ed. E. Diener ve E. M. Suh), Culture and Sujective Well-Being, Ed. E. Diener ve E. M. Suh MIT Press, USA

Lykken, D., ve Tellegen. A., (1996), Happiness is a Stochastic Phenomenon, **Psychological Science**, 7, p. 186-189

Maddem L., ve Ark., (2004), "An Evaluation of the Impact of An Inter -Agency Intervertion Programme to Promote Social Skills in Primary School Children", **Educational Psychology in Practice**, 20, 2, p. 135 - 155

Maier, E. H., Lachman, M.E., (2000), "Consequences of Early Parental Loss and Separation for Health and Well-Being in Midlife", **International Journal of Behavioral Development**, 24, 2, p. 183-189

Margalit, M., (1995), "Social Skills Learning for Students with Learning Disabilities and Students with Behaviour Disorders", **Educational Psychology**, 15, 4, p. 445-448

Margalit, M. ve Weisel, A., (1990), "Computer Assisted Social Skills Learning for Adolescents With Mild Retardation and Social Difficulties", **Educational Psychology**, 10, 4, p. 343-354

Marmot, M. G., Fuhrer, R., Ettner, S. L., Marks, N. F., Bumpass, L. L. ve Ryff, C.D., (1998), "Contribution of Psychosocial Factors to Socioeconomic Differences in Health", **The Milbank Quarterly**, 76, 3, p. 403-448

Maslow, A., (2001), **İnsan Olmanın Psikolojisi**, Kuraldışı Yayınları, İstanbul

Mastekaasa, A., (1994), "The Subjective Well-Being of Previously Married: The Importance of Unmarried Cohabitation and Time Since Widowhood or Divorce", **Social Forces**, 73, p. 665-652

Mastekaasa, A., (1993), "Marital Status and Subjective Well-Being: A Changing Relationship?", **Social Indicators Research**, 29, 3, p. 249-276

McCrae, R. R., Costa, P. T., (1991), "Adding Leibe and Arbeit: The Full Five Factor Modal and Well-Being", **Personality and Social Psychology**, 17, p. 227-232

Mc Fall, R. M., (1982), "A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills", **Behavioral Assesment**, 4, p. 1-33

McGregor, I., Little, B.R., (1998), "Personal Projects, Happiness, An Meaning: On Doing Well And Being Yourself", **Journal of Personality and Social Psychology**, 74, 494-512

McIntosh, R., Vaughn, S., Zaragoza, N., (1991), "A Review of Social Interventions for Students with Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 24, p. 451-458

McWhirter, B., (1999), "Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kendine Yetme Becerilerini Geliştirme ve Kendine Güven Öğretilebilir", **Yöret Postası**, (Çev: Nüket Atalay), 13, İstanbul

Merrel, K. W., ve Gimpel, G. A., (1998), **Social Skills of Children and Adolescents**. Lawrence Erlbaum Assciates Inc., New Jersey

Michalos, Alex C., (2003), **Essays on the Quality of Life, Social Indicators Research Series**, Kluwer Academic Publisher, Netherlands

Miller, G., (2004), **Learning the Language of Addiction Counseling**, John Wiley, New York

Mills, R. J., Grasmick. H. G., (1992), "The Effects of Gender, Family Satisfaction and Economic Strain on Psychological Well-Being", **Family Relations**, 41, 4, p. 440-446

Misener, D. B., (1995), "An Evaluation of Scondery Prevention Social Skills Training Program For Children", **Dissertation Abstracts İnternational**, 55, 12, p. 37-50

Moller, C. (1994), **Önce İnsan**, Time Manager International, İstanbul

Monti, P.M.; Gulliver, S.B.; and Myers, M.G., (1994), "Social Skills Training for Alcoholics: Assessment and Treatment", **Alcohol Alcohol**, 29, p. 627–637

Morgeson F. P., Reider M. H., Campion M. A., (2005), "Selecting Individuals in Team Settings: The Importance of Social Skills, Personality Characteristics and Teamwork Knovvledge", Personnel Psychology, 2005, 58, p. 583 -611

Morrison, S. M., (1994), "A Description and A Comparative Evaluation of A Social Skills Training Program", **Dissertation Abstracts International**, 55, 5, p. 1226-1227

Morrison, K. A. (1997), "Personality Correletions of the Five-Factor Model for a Sample of Business Owners/Managers: Associatıns with Scores on Self-Monitoring, Type a Behavior, Locus of Control, and Subjective Well-Being", **Psychological Reports**, 80, p. 255-272

Mpofu, E., (1999), "Modernity and Subjective Well-Being in Zimbabwean College Students", **South African Journal of Psychology**, 29, p. 191-200

Myers, D. G., Diener, E. (1995), "Who is Happy?", **Psychological Science**, 6, p. 10-19

Myers, J. E., Sweeney T. J. ve Witmer J. M. (2000), "The Whell of Wellness Counseling of Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning", **Journal of Counseling & Development**, 78, p. 251-266

Myers, J. E., Sweeney T. J., ve Witmer J. M., (2004), **İyilik Hali/Wellness Çalışma Kitabı**, (Çev. Fidan Korkut), Anı Yayıncılık, Ankara

Nalbant, N., (1993), **15-22 Yaşları Arasında Bulunan Islahevlerindeki, Gözetim Altındaki ve Suç işlememiş Gençlerin Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Ankara Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Nelson-Jones, R., (1982), **Danışma Psikolojisi Kuramları,** (Edt. Akkoyun F.), Cassell Educational Limited

Odacı, H., Arkadaşları, (2003), "Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Üzerindeki Etkisi", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, II, 20, s. 49-58

Okun, M. A., Stock, W.A., Haring, M.J., Witter, R.A. (1984), "The Social Activity / Subjective Well-Being Relation: A Quantitative Synthesis", **Research Aging**, 6, p. 45-65

Ogilvy, C. M., (1994), "Social Skills Training with Children and Adolescents: A Review of The Evidence on Effectiveness", **Educational Psychology**, 14, 1, p. 73-83

Oishi, S., Diener, E. (2001), "Re-Examining The General Positivity Model of Subjective Well-Being: The Discrepancy Between Specific and Global Domain Satisfaction", **Journal of Personality**, 69, 4, p. 641-666

Oishi, S., Diener, E., Lucas, R.E., ve Suh, E.M., (1999), "Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Nedds and Values", **Personality and Social Bulletin**, 25, 8, p. 980-990

Özen, Ö., (2005), **Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Özlek, S., (2003), **Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Uz Baş, A., (2003), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri ve Okul Uyumları ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir

Ünal, N., (2006), **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Öncül, R., (2000), **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul

Öner, N. (1997), **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler**, 3. Basım, Bogaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Özbay, Y., (2004), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (edt. Can G.), Pegema Yayıncılık, Ankara

_____ (2004), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Öğreti Yayınları, Ankara

Özer, M., Karabulut, Ö.Ö., (2003), "Yaşlılarda Yaşam Doyumu", **Geriatri**, 6, 2, s. 72-74

Özgüven, İ. E. (1994), **Psikolojik Testler**, Yeni Doğuş Matbaası, Ankara

Parish, T. S., J. G. Parish (1991), "The Effects of Family Configuration and Support System Failures During Childhood and Adolescence on College Students Self-Concepts and Social Skills", **Adolescence**, 26, 102, p. 441-447

Pavot, W., Diener, E. (1993), "Review of the Satisfaction With Life Scale", **Psychological Assessment**, 5, 2, p. 164-172

Pavot, W., Diener, E., Fujita, F. (1990), "Extraversion and Happiness", **Personality and Individual Differences**, 11, 12, p. 1299-1306

Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., Sandvik, E. (1991), "Further Validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures", **Journal of Personality Assessment**, 57, 1, p. 149-161

Pavot, W., Fujita, F., Diener, E. (1997), "The Relation Between Self-Aspect Congruence, Personality and Subjective Well-Being", **Personality and Individual Differences**,22, 2, p. 183-191

Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Oishi, S., (2000), "The Psychological Trade-Offs of Goal Investment", **Journal of Personality and Social Psychology**, 79, p. 617–630

Powless, D. L., Elliott, S. N., (1993), "Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers' and Parents' Ratings", **Journal of School Psychology**, 31, p. 293-307

Poyraz Tüy, S., (1999), **3 - 6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları**, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Priestley, P, J. Mc Guire, F. D., Hemsley V., ve Welham D., (1989), **Social Skills and Personal Problem Solving**, 2. Edition, Tavistock Publications, Bristol

Quinn, M. M., Jannash-Pennell A., Rutherford J. R., (1995), "Using Peers as Social Skills Training Agents for Students with Antisocial Behavior", **Preventing School Failure**, 39, 4, p. 26-32

Rafanelli, C. , Park, S.K., Ruini, C., Ottolini, F., Cazzaro, M., Fava, G.A. (2000), **Rating Well-Being and Distress**, Stress Medicine, 16, p. 55-61

Reed, M., (1994), "Social Skills Training to Reduce Depression in Adolescents", **Adolescence**, 29, 14, p. 293-302

Renkliyıldırım, Ö. (1993), **Büyük İngilizce Türkçe-Türkçe Sözlük**, Metro Yayınları, İstanbul

Riggio, H. R., (1999), "Personality and Social Skill Differences Between Adults With and Without Siblings", **The Journal of Psychology**, 133, 5, p. 514-522

Riggio, R. E., (1986), "Assesment of Basic Social Skills", **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 3, p. 649-660

_____ (1989), **Social Skills Inventory Manual**, Consulting Psycyhologists Pres, USA

Riggio, R. E., D. Coffaro, J. Tucker (1989b), "Social Skills and Empathy", **Personality and Individual Differences**, 10, 1, p. 93-99

Riggio, R. E., J. Messamer, B. Throckmorton (1990), "Social and Academic Intelligence: Conceptually Distinct But Overlapping Constructs", **Personality and Individual Differrences**, 12, 7, p. 695-702

Riggio, R.E., Zimmerman, J.A., (1991), **Social Skills And Interpersonal Relationships: Influences on Social Support and Support Seeking**, (Ed. Jones, W.H., Perlman, D.), Advances in Personal Relationships, Jessica Kingsley, London, Relationships. 2, p. 133-155

Robinson, M. D., Solberg, E. C., Vargas, R. T., & Tamir, M., (2003), "Trait as Default, Subjective Well-Being and The Distinction Between Neutral and Positive Events", **Journal of Personality and Social Psychology**, 85, 3, p. 517-527

Ruggiero, T., (2002), **Social Skills, Intelligence, and Gender as Predictors of Standardized Measures of Achievement and Teacher Ratings of Behaviors Associated With Learning**, A Thesis in School Psychology, The Pennsylvania State University.

Rusting, C.L., Larsen, R.J., (1997), "Extraversion, Neuroticism and Suspectibility to Positive and Negative Affect: A Test of Two Theoretical Models", **Personality and Individual Differences**, 22, p. 607-612

Ryan, R. M., Deci, E. L., (2000), "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", **American Psychologist**, 55, 1, p. 68-78

_____ (2001), "On Happiness And Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and EudaimonicWell-Being", **Annu. Rev. Psychol**, 52, p. 141–166

Ryff, C. D., (1989), "Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 57, 6, p. 1069-1081

_____ (1989), "Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing", **International Journal of Behavioral Development**,12, 1, p. 35-55

_____ (1991), "Possible Selves in Adulthood and Old Age: A Tale of Shifting Horizons", **Psychology and Aging**, 6, 2, p. 286-295

_____ (1995), "Psychological Well-Being in Adult Life", **Current Directions in Psychological Science**, 4, 4, p. 99-104

Ryff, C. D. , Singer, B., (1996), "Psychological Well-Being: Meaning, Measurement and Implications for Psychotherapy Research", **Psychotherapy and Psychosomatics**, 65, p. 14-23

Ryff, C. D., Heidrich, S. M., (1997), "Experience and Well-Being: Explorations on Domains of Life and How They Matter", **International Journal of Behavioral Development**, 20, 2, p. 193-206

Ryff, C.D., Keyes, C.L.M., (1995), "The Structure of Psychological Well-Being Revisited", **Journal of Personality and Social Psychology**, 69, 4, p. 719-727

Ryff, C.D., Lee, Y.H., Essex, M.J., Schmutte, P.S. (1994), "My Children and Me: Midlife Evaluations of Grown Children and Self", **Psychology and Aging**, 9, p. 195-205

Ryff C.D., Magee, J.W., Kling, C.K., Wing, H.E., (1999), **Forging Macro-Micro Linkages in the Study of Psychological Well-Being, The Self and Society in Aging Procesess**, (Ed. Ryff C.D., Magee, J.W.), Springer Publishing Company, New York, p. 247-278

Ryff, C.D., Singer, B., (1998), "The Countours of Positive Human Health", **Psychological Inquiry**, 9, 1, p. 1-28

_____ (2000), "Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for The New Millennium", **Personality and Social Psychological Review**, 4, 1, p. 30-44

Sam, D. L., (1998), "Predicting Life Satisfaction Among Adolescents from Immigrant Families in Norway", **Ethnicity and Health**, 3,1, p. 5-19

Sarason I.G., Sarason, B.R., (1981), **The Importance of Cognition and Moderator Variables in Stres**, (Ed. D. Magnusson), Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective, Hillslade, NJ. Erlbaum

Sarı, E., (2005), **Gelişim ve Öğrenme**, (Edt. Ersanlı, K. Uzman E.), Lisans Yayıncılık, İstanbul

Saunders, K.J., Kashubeck-West, S., (2006), "The Relations Among Feminist Identity Development, Gender-Role Orientation, and Psychological Well-being in Women", **Psychology of Women Quarterly**, 30, p. 199–211

Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto V., Ahadi, S., (2002), "Culture, Personality and Subjective Well-Being: Integrating Process Models of Life Satisfaction", **Journal of Personality and Social Psychology**, 82, 4, p. 582-593

Schmitt, M., Jüchtern, J. C., (2001), "The Structure of Subjective Well-Being in Middle Adulthood", **Aging and Mental Health**, 51, 1, p. 47-55

Schmutte, P.S., Ryff, C.D., (1997), "Personality and Well-Being: Reexamining Methods and Meanings", **Journal of Personality and Social Psychology**, 73, 3, p. 549-559

Schultz, D. P., Schultz, S. E., (2001), **Modern Psikolojinin Tarihi**, (Çev. Y. Aslay), Kaknüs Yayınları, İstanbul

Seevers R. L., ve Jones-Blank, M., (2008), "Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior", **Online Submission National Forum of Special Education Journal**, 19, 1, p. 1-8

Seidlitz, L., Wyer, R., Diener, E. (1997), "Cognitive Correlates of Subjective Well-Being: The Processing of Valenced Life Events By Happy and Unhappy Persons", **Journal of Research in Personality**, 31, p. 240-256

Segrin, C., (1992), "Specifying the Nature of Social Skill Deficits Associated with Depression", **Human Communication Research**, 19, 1, p. 89-123

_____ (1994), "Social Skills and Psychosocial Problems Among the Elderly", **Research on Aging**, 16, 5, p. 301-315

_____ (2001), "Social Skills and Negative Life Events: Testing the Deficit Stres Generation Hypothesis", **Current Psychology: Developmental-Learning–Personality-Social**, 20, l, p. 19-35

Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., Domschke, T.J., (2007), "Social Skills, Psychological Well-Being and The Mediating Role of Perceived Stres", **Anxiety, Stress, & Coping**, 20, 3, p. 321-329

Segrin, C., Taylor, M., (2007), "Positive Interpersonal Relationships Mediate The Association Between Social Skills and Psychological Well-Being", **Personality and Individual Differences**, 43, p. 637–646

Selçuk, Z., (2004), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Selçukoğlu, Z., (2001), **Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**, Selçuk Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

September, A.N., McCarrey, M., Baranowsky, A., Parent, C., Schindler, D., (2001), "The Relation Between Well-Being, Imposter Feelings, and Gender Role Orientation Among Canadian University Students", **Journal of Social Psychology**, 141, 2, p. 218-232

Serbest, P., (1993), **The Effects of Supportive Communication and Instrumental Support On Psychological Well-Being of Breast Cancer Patients**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Seven, S., (2006), **Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Seevers, R.L., Jones-Blank, M., (2008), "Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior", **National Forum of Special Education Journal**, 19, 1, p. 1-8

Shek, D.T.L., (1999), "Parenting Characteristics and Adolescent Psychological Well-Being: A Longitudenal Study in a Chinese Context. Genetic", **Social and General Psychology Monographs**, 125, 1, p. 27-55

_____ (2003), "Economic Stress, Psychological Well-Being and Problem Behavior in Chinese Adolescents with Economic Disadvantage", **Journal of Youth and Adolescence**, 32, 4, p. 259-266

Shmotkin, D. (1990), "Subjective Well-Being as a Function of Age and Gender: A Multivariate Look for Differentiated Trends", **Social Indicators Research**, 23, p. 201-230

Soini, H.T., Aro, K.S., Niemivirta, M., (2008), "Achievement Goal Orientations and Subjective Well-Being: A Person-Centred Analysis", **Learning and Instruction**, 18, p. 251-266

Sorias, O., (1986), "Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri", **Psikoloji Dergisi**, 5, 20, s.25-29

Spence S. H., (2003), "Social Skills Training With Children and Young People: Theory, Evidence and Practice", **Child and Adolescent Mental Health**, 8, 2, p. 84-96

Spjeldnes, S., Koeske, G., Sales, E., (2008), "Teacher Support as a Buffer Between Interparental Conflict and Child Social Skills", **Early Child Development and Care**, 1, 12, p. 1-12

Springer, K.W., Hauser, R.M., (2006), "An Assessment of The Construct Validity of Ryffs Scales of Psychological Well-Being: Method, Mode, and Measurement Effects", **Social Science Research**, 35, p. 1080–1102

Springer, K.W., Hauser, R.M., Freese,J., (2006), "Bad News Indeed for Ryff's Six-Factor Model of Well-Being", **Social Science Research**, 35, p. 1120–1131

Stake, J. E., DeVille, C. J., Pennell, C. L., (1983), "The Effects of Assertive Training on The Performance Self-Esteem of Adolescent Girls", **Journal of Youth and Adolescence**, 12, 5, p. 435-442

Steger, M.F., Kashdan, T.B., Oishi, S., (2007), "Being Good By Doing Good: Daily Eudaimonic Activity and Well-Being", **Journal of Research in Personality**, 42, 1, p. 22-42

Strahan, E.Y., (2003), "The Effects of Social Anxiety and Social Skills on Academic Performance", **Personality and Individual Differences**, 34, p. 347-366

Stravynski A., Marks I., Yule W., (1982), "Social Skills Problems in Neurotic Outpatients: Social Skills Training with and Without Cognitive Modification", **Arch Gen Psychiatry**, 39, p. 1378-1385

Suh, E., Diener, E., Fujita, F., (1996), "Events and Subjective Well-Being: Only Recent Events Matter", **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, p. 1091-1102

Sukhodolsky, D.G, Golub, A., Stone, E.C., Orban, L., (2005), "Dismantling Anger Control Training for Children A Randomized Pilot Study of Social Problem-Solving Versus Social Skills Training Components", **Behavior Therapy**, 36, p. 15-23

Sümer Hatipoğlu, Z., (1999), **Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Beceri Boyutlarına ve Sosyometrik Statülerine Etkisi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Şahin, C., (2001), "Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik", **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, l, s. 9- 19

Şahin, H., (2005), **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, (Ed. Kaya A.) 2. Basım, Anı Yayıncılık, Ankara

Takahashi M. and Kenji, K., (2003), "Efficacy of Open - System Social Skills Training in Inpatients With Mood, Neurotic and Eating Disorders", **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, 57, p. 295 - 302

Terzi, Ş., (2005), **Öznel İyi Olmaya İlişkin Psikolojik Dayanıklılık Modeli**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

Thompson, K. L., C. Broncheau, K. A. Bundy., (1995), "Social Skills Training for Young Adolescents: Symbolic and Behavioral Components", **Adolescence**, 30, 119, p. 723-735

Thompson, K. L., K. A. Bundy, W. R. Wolfe., (1996), "Social Skills Training for Young Adolescents: Cognitive and Performance Components", **Adolescence**, 31, 123, p. 505-521

Tsaousis, I., Nikolaou, I., Serdaris, N., Judge, T.A., (2007), "Do the Core Self-Evaluations Moderate The Relationship Between Subjective Well-Being and Physical and Psychological Health?", **Personality and Individual Differences**, 42, p. 1441-1452

Tuzcuoğlu, S., (2005), **Gelişim ve Öğrenme**, (Ed. Aydın B.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Tugade, M.M. ve Fredrickson B.L., (2004), "Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce From Negative ve Emotional Experiences", **Journal of Personality and Social Psychology**, 86, 2, p. 320-333

Tuzgöl Dost, M., (2004), **Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

_____ (2007), "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 22, s. 132-143

Tümer Özkan, S., (1995), **Effects of Spousal Abuse on The Psychological Well-Being of His Partner and Avaluation Marital Satisfaction and Adjustment**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Türkçe Sözlük, (2005), **Türk Dil Kurumu Yayınları**, Ankara

Tyron, S. G., Soffer, A. ve Winograd, G., (2001), "Relationship of Social Skills, Depression and Anxiety in Adolescents", **Annual Conferance of American Psychological Association**, p. 24-28

Updegraff, J.A., S.L. Gable ve S.E. Taylor., (2004), "What Makes Experiences Satisfying? The Interaction of Approach-Avaidance Motivations and Emotions in Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, 86, 3, p. 496-504

Urry, H.L. ve Diğerleri., (2004), "Making a Life Worth Living", **Psychological Science**, 15, 6, p. 367-372

Uzamaz, F., (2000). **Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi**. Çukurova Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana

_____ (2000a), "Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6, 6, s. 49-58

Ültanır, E., (2003), **İlköğretim Birinci Kademede Rehberlik ve Danışma**, Nobel Yayınları, Ankara

Üstüntürk, M. (1985), **Ruh Sağlığı Öğelerinden Otonomiyi Belirleyen Etmenler**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir

Van, V.B., Hersen, M., Whitehill, M. B., Bellack, A. S., (1979), "Social Skills Assesment and Training for Children: An Evaluative Review", **Behavior Research & Therapy**, 17, p. 413-437

Vandeputte D.D., ve diğerleri, (1999), **"**Social Skills of Older People: Conversations in Same and Mixed Age Dyads?", **Discourse Processes**, 27, 1, p. 55-76

Vara, Ş. (1999). **Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, İzmir

Vaughn, S., Lancelotta, G., (1990), "Teaching Interpersonal Social Skills To Poorly Accepted Students: Peer-Pairing Versus Non-Peer-Pairing", **Journal of School Psychology**, 28, p. 181-188

Veenhoven, R., (1984), **Conditions of Happiness**, Erasmus University, Risbo, Rotterdam

_____ (1991), **Ouestions on Happiness Classical Topics, Modern Answers**, (Ed. Blind Spots. F. Strack, M. Argyle ve N. Schwarz), Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective, Pergamon Pres, Oxford England

Verduyn, C, Lord, W., Forrest, G. C., (1990), "Social Skills Training in Schools", **Journal of Adolescence**, 13, 3, p.14-16

Vitterso, J., (2001), "Personality Traits and Subjective Well-Being: Emotional Stability, Not Extraversion, is Probably The Important Predictor", **Personality and Individual Differences**, 31, p. 903-914

Vleioras, G., Bosma, H.A., (2005), "Are Identity Styles Important for Psychological Well-Being?", **Journal of Adolescence**, 28, p. 397-409

Wallis, C., (2005), "The Science of Happiness", **Time, Special Mind and Body Issue**, 7, p. 39-46

Waterman, A.S., (1993), "Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment", **Journal of Personality and Social Psychology**, 64, p. 678-691

Watson, D., (1988), "Intraindividual and Interindividual Analyses of Positive and Negative Affect: Their Relation to Health Complaints, Perceived Stress, and Daily Activities", **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 6, p. 1020-1030

Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A., (1988), "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The Panas Scales", **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 6, p. 1063-1070

Watson, D., Pennebaker, J. W., (1989), **"**Health Complaiments, Stress, and Distress: Exploring The Central Role of Negative Affectivity", **Psychological Review**, 96, 2, p. 234-254

Watson, D., Clark, L. A., (1992), "On Traits and Temperament: General and Specific Factors of Emotional Experience and Their Relation to The Five-Factor Model", **Journal of Personality**, 60, 2, p. 441-476

White, J. M., (1992), "Marital Status and Well-Being in Canada", **Journal of Family**, 13, p. 390-409

Wilson, W., (1967), "Correlates of Avowed Hapiness", **Psychological Bulletin**, 67, p. 294-306

Wilson, K., Gullone, E., (1999), "The Relationship Between Personality and Affect Over the Lifespan", **Personality and Individual Differences**, 27, p. 1141-1156

Wilson, M.S., Peterson. W.G., (1988), "Life Satisfaction Among Young Adults From Rual Families", **Family Relations**, 37, p. 84- 91

Wise, K. L., Bundy, E. A., Bundy, K. A., Wise, L. A., (1991), "Social skills Training for Young Adolescents", **Adolescence**, 26, 101, p. 233-241

Wismeijer, A., Assen M.V., (2008), "Do Neuroticism and Extraversion Explain The Negative Association Between Self-Concealment and Subjective Well-Being?", **Personality and Individual Differences**, 45, p. 345–349

Witmer, J.M., Sweeney, T. J., (1992), **"**A Holistic Model for Wellness and Prevention Over Life Span", **Journal Of Counseling &, Development**, 71, 2, p. 140-148

Wood, W., Rhodes, N., Whelan, M., (1989), "Sex Differences in Positive Well-Being: A Consideration of Emotional Style and Marital Status", **Psychological Bulletin**, 106, p. 249-264

Yanbastı, G. (1996), **Kişilik Kuramları**, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir

Yapıcı, Ş., Yapıcı, M., (2005), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Anı Yayıncılık, Ankara

Yetim, Ü. (1991), **Kisisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu**, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir

_____ (2001), **Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri**, Bağlam Yayınları, İstanbul

Yeşilyaprak, B., (2003), **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Yıldırım, M., (2006), **Sosyal Beceri Egitiminin Lise Örgencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Young, M. H., Miller. B. C., (1995), "The Effect of Parental Supportive Behaviors on Life Satisfaction of Adolescent Offspring", **Journal of Marriage and Family**, 57, 3

Yukay, M., (2003), **İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi**, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul

Yüksel, G. (1997a), **Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

_____ (1997b), "Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları", **Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, 2, 9, s. 39-48

_____ (1999), "Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Bilgisi Sertifika Programı Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi", **VII. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi**, Konya

_____ (2001), **Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri**, Milli Eğitim Dergisi, 150. 27.09.2008 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yuksel.htm adresinden alınmıştır

Zaragoza, N., Vaughn, S., McIntosh, R., (1991), "Social Skills Interventions and Children with Behavior Problems: A Review", **Behavioral Disorders**, 16, p. 260-275

EKLER

EK-1 SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

1. Oturum

Amaç 1: Sosyal beceriler konusunda verilmesi düşünülen eğitimin niteliğinin kavramlarını kavrama

Davranışlar:
1. Sosyal beceri eğitiminin amacını açıklama
2. sosyal beceri eğitiminin içeriğini açıklama
3. Sosyal beceri eğitiminde geçerli olacak kuralları açıklama

Yönerge:

1. Form 1 de bulunan kuralların herkes tarafından ayrı ayrı okunması ve kurallara uyulması noktasında söz verilmesi istenir.
2. Üyelerin üçerli gruplar oluşturması istenir. Her üyenin kendi öğrenme amaçlarını ve gruptan beklentilerini birbirleriyle paylaşmaları istenir. Kısaca bu gruptan ne istiyorum ve bu isteğime nasıl ulaşmayı planlıyorum sorularını kendilerince cevaplamaları ve dağıtılan boş kağıtlara yazmaları istenir.
3. Grup lideri sosyal beceri eğitiminin amacını ve içeriğini açıklar.

Amaç 2: Üyelerin birbiriyle tanışma, göz teması kurma, başkaları ile tanışma, tanıdıklarını başkaları ile tanıştırma becerisini kazanmalarını sağlamak.

Davranışlar:
1. Kendini tanıtma
2. Üyelerin grup eğitimi ve sürecinden beklentilerini tanımlama
3. Grup üyelerinin diğer üyelere karşı güvenlerini oluşturma
4. Grup üyeleri ile tanışma ve diğer üyelere eşini tanıtma

Yönerge:

1. Grup lideri kendini tanıtır (adı, soyadı, mesleği ve hoşlandığı şeyleri açıklar)
2. Grup üyeleri ayağa kalkarak serbestçe yürürler ve yürüme esnasında birbirleriyle göz teması kurarlar, göz teması kuran üyeler birbirlerine gülümserler ve merhaba derler.
3. Merhaba diyen grup üyelerinin birbirleriyle tokalaşmaları ve isimlerini söylemeleri istenir.
4. Üyelerin önce ikişerli grup olmaları istenir.
5. Her üyenin diğer üyeye kendini tanıtması, adını söylemesi, hoşlandığı bir özelliğini söylemesi sağlanır.
6. Grup çember halinde oturur. Bir önceki aşamada eş olanlar gruba eşlerini tanıtırlar. Ve herkesin dağıtılan yaka kartına isimlerini yazmaları istenir.

7. Grup üyeleri ayağı kalkarlar ve daire şeklinde yan yana sıralanırlar. İlk önce grup lideri olmak üzere daha sonrada gönüllü olan bir üye gurubun ortasına geçer, kollar ve bacaklar sabit duruma getirilir (bal mumu duruşu), ve kendini gruba bırakır. Diğer grup üyeleri arkadaşlarının düşmesini engellemeye çalışır. Ve bu etkinlik sırayla tüm üyeler tarafından yapılır.
8. Üyelerin daire ortasında iken ve dışında iken neler hissettiklerinin paylaşmaları istenir.
9. Grup lideri tarafından oturum özetlenir.

2. Oturum

Amaç : Sözel olmayan mesajları anlama becerilerini kazandırmak

Davranışlar:

1. Sözel olmayan mesajların anlamlarını anlama
2. Duygu, Düşünce ve davranışlarını ifade ederken kullandığı sözel olmayan mesajların farkına varma
3. Sözel olmayan mesajları etkili bir şekilde kullanma
4. Sözel olmayan mesajlara uygun olan şekilde tepkiler verme

Materyal: Sandalyeler, oyuncak direksiyon.

Yönerge:

1. Grup lideri tarafından birinci oturumun bir özeti yapılarak üyelerden geçen oturumla ilgili neler hatırladıkları sorulur.
2. Üyelerden ikişerli gruplar oluşturmaları istenir ve karşılıklı oturmaları sağlanır.
3. Üyelere beş dakika süre verilerek hiçbir konuşma yapmadan sadece el, yüz ifadeleri ile söylemek istediklerini ifade etmeye çalışmaları istenir.
4. Etkinlik bittiğinde üyelerden geri bildirimler alınır.
5. Üyelerden üçerli gruplar oluşturmaları istenir. İki kişi kendileri ile ilgili bir konu konuşurken üçüncü üyenin gruba katılmaya çalışması istenir. Ve iki kişinin gruba katılmaya çalışan bu kişiye karşı kaba davranmadan beden dilleri ile memnun olmadıklarını ifade etmeleri istenir. Ve çalışma üyelerin yer değişmeleri ile etkinlik devam eder. Etkinlik sonunda yaşananların paylaşımı istenir.
6. Üyelerden günlük yaşamda bu konu ile ilgili bir yaşantılarını hatırlayarak paylaşmaları istenir.
7. Otobüste yer bulamayıp oturmak için bekleyen bir yaşlı kadın ve bunu umursamayan genç arasında geçen bir sözsüz iletişim oynatılır daha sonra gruptan sözel olmayan

mesajları anlama ve uygun tepki verme ile ilgili olarak bu oyunu tekrar oynamaları istenerek, paylaşım sağlanır.

8. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

3. Oturum

Amaç : Tanınmayan kişilerle ilk konuşmayı başlatabilme, tanışabilme ve konuşmayı sürdürebilme becerilerini kazandırmak

Davranışlar:
1. Tanımadığı kişilerle ilk konuşmayı başlatma.
2. Yeni kişilerle tanışma
3. Yeni tanıştığı kişilerle konuşmayı sürdürme

Materyal: Sandalye, masa, oyuncak telefonlar, oyuncak radyo, oyuncak tv., sinema afişleri,

Yönerge:

1. Grup lideri tarafından ilk iki oturumun bir özeti yapılarak üyelerden geçen oturumlarla ilgili neler hatırladıkları sorulur.
2. Grup üyelerinden bir tv programında gördükleri şiddetle ilgili bir programı ilgili kuruluşa telefonla bildirmeleri istenir.
3. Üyelerden sinema salonunu arayıp film seanslarını sormaları, otobüs şirketinden bilgi almaları ve sevdikleri bir radyo programından beğendikleri bir müzik parçasını arkadaşlarına hediye etmeleri istenir.
4. Bir öğretmenin kimsesiz çocuklara yardım bulmak için önce bir iş adamından telefonla randevu alması ve tanışması sonrada bir sanatçıyı arayarak yanına gidip yardım istemesi canlandırılır.
5. Üyelerden canlandırdıkları her durum için neler hissettiklerini grubun diğer üyeleri ile paylaşmaları istenir.
6. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

4. Oturum

Amaç : Soru sorma, teşekkür etme, iyi günler dileme, iltifat etme, iyi duyguları ifade etme becerilerini kazandırmak

Davranışlar:
1. Soru sorabilme
2. Teşekkür edebilme
3. İyi günler dileme ve iltifat etme
4. İyi duygularını ifade edebilme

Materyal : Sandalye, masa, boş ilaç kutuları, ilkyardım malzemesi, sınıf ortamını oluşturacak materyaller.

Yönerge 1:

1. Üyeler sandalye ve masalardan bir eczane ortamı oluştururlar.
2. Bir üye eczacı, bir üye eczacı kalfası diğer üyelerde hasta ve yakınları olur.
3. Hasta ve hasta yakınları sıra ile ilaç alışverişi yaparlar.

Yönerge 2:

1. Grup üyeleri tarafından ilköğretimdeki bir sınıf ortamı oluşturulur.
2. Üyelerden biri öğretmen, biri veli ve diğerleri öğrenci olur.
3. Öğrencilerden birinin teneffüste oynarken düşmesi ve ona öğretmen ve arkadaşları tarafından yardım edilmesi canlandırılır. Etkinlik sonunda yardım eden ve edilen üyeler hissettiklerini paylaşırlar.
4. Öğrenci velisi okula gelerek öğretmene ve diğer öğrencilere çocuğuna gösterdikleri olumlu davranışlar için teşekkür etmesi ve çocuğuna duyduğu sevgisini ifade etmesi, öğretmeninde velinin bu hareketinden dolayı ona iltifat etmesi canlandırılır. Bu etkinlik sonunda grup üyeleri hissettiklerini paylaşırlar.
5. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

5. Oturum

Amaç : Topluluk içinde rahat davranabilme, konuşabilme, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerilerini kazandırmak

Davranışlar:
1. Topluluk içinde rahat davranma
2. Topluluk içinde konuşabilme
3. Topluluk içinde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme

Materyal : Sandalye, masa, sınıf ve yarışma ortamını oluşturacak materyaller, kağıt, kalem, oyuncak mikrofon vb.

Yönerge 1:

1. Grup üyeleri diğer grup üyelerine kendileri hakkında (gelecekle ilgili planları, arkadaşlık ilişkileri, ailesi ile ilişkileri veya seçtikleri özel bir konuda) oluşturacakları bir konuda konuşma yapmaları istenir.
2. Grup üyelerinden üç üyenin jüri üyesi, ikisinin sunucu ve diğerlerinin de yarışmacı olarak katıldıkları bir bilgi yarışmasını canlandırmaları istenir.

3. Her iki etkinlikte de kişilerin ne düşündüklerinin ve ne hissettiklerinin grupla paylaşımı sağlanır.
4. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

6. Oturum

Amaç : Kişiler arası çatışma durumları ile başetme becerilerini kazandırmak

Davranışlar: 1. Kişiler arası çatışma durumları ile başa çıkma

Materyal : Sandalye, masa, kağıt, kalem, sınıf ortamı oluşturacak materyal vb.

Yönerge 1:

1. Grup üyeleri tarafından ilköğretimdeki bir sınıf ortamı oluşturulur. Ve gruba çatışmayla uygun şekilde başa çıkmanın yolları (Form 2) dağıtılır.
2. Üyelerden biri öğretmen, ikisi veli ve diğerleri öğrenci olur. Öğrencilerden ikisi velilerinin birbiri ile yaşadıkları kişilerarası çatışma durumunu öğretmene bildirirler ve sınıf olarak bu anlaşmazlığı çözüme kavuşturmak için çareler üretilir.
3. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

7. Oturum

Amaç : İzin isteme becerilerini geliştirmek

Davranışlar: 1. İzin isteyebilme

Materyal : Sandalye, masa, kağıt, kalem, oyun bahçesi ortamı oluşturacak materyal vb.

Yönerge 1:

1. Grup üyeleri üçer kişilik gruplar oluştururlar
2. İzin istemeleri gereken bir olayı planlamaları istenir.
3. Grup üyelerinden bir üye hariç diğerlerinin bir basketbol maçı planlamaları ve oynama hazırlıkları yaparken dışarıda kalan üyenin oyuna katılmak için izin istemesi olayının canlandırılması istenir.
4. Grup üyelerinin kendi grup süreçlerinde hazırladıkları izin isteme olayları canlandırılır.
5. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

8. Oturum

Amaç : Özür dileme becerilerini kazandırmak

Davranışlar: 1. Özür dileyebilme

Materyal : Sandalye, masa, kağıt, kalem, oyuncak bardak,oyuncak tepsi, vb.

Yönerge :

1. Grup üyeleri ikişer kişilik gruplar oluştururlar
2. Özür dilemeleri gereken bir olayı planlamaları istenir.
3. Grup üyelerinden biri kantin işletmecisi, ikisi çay alan iki arkadaş ve diğerleri de bir öğrenci kantininde oturan öğrenci ortamını canlandır. Çay alan iki arkadaşa diğer gruptan iki öğrenci hızla gelir çarpar. Kalan bölüm spontan olarak devam etmesi istenir. Grup bu olayı üye değişimi yaparak tekrar canlandırır.
4. Grup üyelerinin kendi grup süreçlerinde hazırladıkları özür dileme sahneleri canlandırılır.
5. Grup tarafından en uygun ve örnek davranışları gösteren üyelerin belirlenmesi istenir ve böyle durumlar hakkındaki yaşantılar paylaşılır.
6. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

9. Oturum

Amaç : Yardım isteme ve yardım etme becerilerini kazandırmak

Davranışlar: 1. Yardım isteyebilme
2. Yardım edebilme

Materyal : Sandalye, masa, oyuncak direksiyonlar, oyuncak trafik ışıkları vb.

Yönerge :

1. Grup üyeleri beşer kişilik gruplar oluştururlar
2. Grup üyelerinden yardım isteme ve yardım etmeleri gereken bir olayı planlamaları istenir.
3. Grup üyelerinden biri yaşlı ve görme engelli bir kişiyi, iki üye yoldan geçen araçları, diğerleri ise yoldan geçen yayaları canlandırırlar. Görme engelli yaşlı üye karşıya geçmek istemektedir. Kalan bölüm spontan olarak devam etmesi istenir. Grup bu olayı üye değişimi yaparak tekrar canlandırır.
4. Grup üyelerinin kendi grup süreçlerinde hazırladıkları yardım isteme ve yardım etme sahneleri canlandırılır.
5. Grup tarafından en uygun ve örnek davranışları gösteren üyelerin belirlenmesi istenir ve böyle durumlar hakkındaki yaşantılar paylaşılır.
6. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

10. Oturum

Amaç : Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları tanıyabilme ve hayır diyebilme becerilerini kazandırmak

Davranışlar: 1. Atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırt etme ve tanıyabilme
2. Hayır diyebilme

Materyal : Sınıf ortamını oluşturacak materyaller. vb.

Yönerge :

1. Grup üyeleri tarafından bir sınıf ortamı oluşturulur.
2. Gruba atılgan, saldırgan ve çekingen davranışların karşılaştırılması ile ilgili form dağıtılır (Form 3) dağıtılır.
3. Grup üyelerden biri öğretmen, biri idareci, diğerlerinin ise öğrenci olmaları istenir. Ve rollerini oynarken hem öğretmen hem de idareci olarak atılgan, çekingen ve saldırgan davranışları sahneye koymaları ve bu arada oluşabilecek istemedikleri durumlar için hayır demeleri istenir.
4. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

11. Oturum

Amaç : Takım çalışması, grup işbirliği yapabilme ve iş bölümüne uyma becerilerini kazandırmak

Davranışlar: 1. Takım ve grup çalışması yapabilme
2. İş bölümünde verilen görev dağılımına uygun davranabilme

Yönerge :

1. Grup üyelerinden bir gazete firmasının nasıl işlediğini oynamaları istenir.Ve oluşturulan bu gazete firmasına ait iş bölümü çizelgesi çıkartılması istenir.
2. Grup üyelerinden bir okul kurmaları istenir.
3. Her bir üye bu okulun kurulmasında bir görev alır ve doğaçlama olarak bu görevleri oynamaları istenir.
4. Grup lideri tarafından oturuma yönelik özet yapılır.

12. Oturum

Amaç : Kendini ödüllendirme becerisini kazanmak ve grup sürecini değerlendirmek

Davranışlar: 1. Kendini ödüllendirebilme

Yönerge :

1. Grup üyelerinin hangi durumlarda kişi kendini ödüllendirir ve olumlu geri bildirimler aldıklarında kendilerini nasıl hissettiklerini düşünerek bu durumları yansıtacak oyunlar hazırlamaları istenir.
2. Uygun bir müzik eşliğinde kişilerin zihinsel olarak ısınmaları ve grubunun başından, gelinen o ana kadar olan davranış değişikliklerini düşünüp uygun bir metin eşliğinde rahatlamaları sağlanır.

Form 1

Grup Kuralları

1. Grup oturumları 90 dakika sürecektir.
2. Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygılı olmaları esastır.
3. Grup içinde konuşulanlar grupta kalır, kesinlikle dışarı çıkmaz, gizlilik esastır.
4. Grup üyeleri birbirlerini saygıyla dinlemeye ve anlamaya çalışacaktır.
5. "Biz" – "Sen" ya da "insanlar" gibi genele hitap eden cümleler yerine "Ben" ile başlayan cümleler tercih edilir. Grupta konuşurken "Ben" dilini kullanmak önemlidir.
6. Grup oturumlarında düşüncelerden daha çok, duyguların ifade edilmesine ve çeşitli durumlarda üyelerin ne hissettiklerine ve üyelerin etkileşimlerini ağırlık verilir.
7. Her üyenin gruba katılması duygu ve düşüncelerini içtenlik içinde grupla paylaşması beklenir. Bir üye konuştuğu zaman diğerleri onu dinlemelidir.
8. Sosyal Beceri Eğitiminin etkililiği açısından üyelerin oturumlara katılımları önemlidir. Üyelerden biri herhangi bir sebepten dolayı oturuma gelemeyecekse önceden bildirmelidir.

Dur ve Duygunu, Düşünceni Dinle

Acaba Kendi Duygu ve Davranışlarımı gerçekçi ve net olarak ortaya koyabiliyor muyum?

Kendime saygı duyuyor muyum?
Kendi sorumluluklarımı yükleniyor muyum?
Bağımsız olarak isteklerim ve ihtiyaçlarımın farkında mıyım?
İsteklerimi dile getirebiliyor muyum?
Açık ve net olarak ben cümleleri kurabiliyor muyum?
Kendime hata yapabilme özgürlüğünü verebiliyor muyum?
Başkalarına saygı duyabiliyor muyum?

Daha Gerçekçi Amaçlar Oluşturma

Daha önce belirlediğim amaçlara yaklaşsam ne fark olur?

Ne değişiklik görürüm?

Gerçekçi hedeflerimi başarmak için ne gibi küçük adımlar gerekli?

Bana şu anda sorun çıkaran nedir?

Daha iyi yaptığımı nasıl anlayacağım?
Ne gibi değişiklikler olacak?

3 Evet Kuralı

Amaçlarım, başkalarının değişmesini beklemektense kendimi değiştirmeyi gerektiriyor mu?

Amaçlarım, kontrolüm altındaki şeyleri değiştirmeyi gerektiriyor mu?

Amaçlarım gerçekçi mi?

Form 2

ÇATIŞMAYLA UYGUN ŞEKİLDE BAŞA ÇIKMA YOLLARI (Grup lideri ve üyeler için)

1. Diğer kişiyle sonuç/kazanç olacak şekilde işbirliği başlatın.

Genel olarak çatışma durumlarında taraflar birlikte olmak yerine birbirine karşı olurlar. Bu da çatışmayla baş etmek için atılgan olmayan ve sonucu kazanç/kayıp olan bir durumu ortaya çıkarır.iki kişi birlikte işbirliği ile çalıştıkları zaman birbirlerine ve aralarındaki farklılıklara saygı duyar ve karşılıklı olarak kabul edilebilecek bir ortak amaç için çalışmalarını düzenlerler.

2. Hem kendinizi hem de karşınızdaki kişiyi durumdan bağımsız olarak düşünün.

Çatışma anlarında sık olarak birey kendini ve diğer bireyi durumla özdeşleştirir, bu da karmaşaya ve iki tarafın birbirine kötü davranmasına yol açabilir.

3. Ben cümleleri kurun.

Ben cümleleri kurarak birey kendi sorumluluğunu üzerine alır ve hissedip düşündükleri ile ilgili olarak karşı tarafı suçlama eğiliminde olmaz.

4. Çatışma ile ilgili algınızı ve beklediğiniz sonucu kesin olarak belirleyin.

Tarafların algı ve beklentilerini belirlemesi önemlidir. Bu yolla birbirlerini dinlemeye ve anlamaya başlarlar.

5. Her adımda bir konuyu ele alın.

Bir konu ile diğer konuları karıştırmaktan ve konuyu anlatmak için geçmiş yaşantılardan örnek vermekten kaçının. Geçmişi kullanmak konunun çarpıtılmasına ve diğer taraf açısından unutulmuş veya farklı hatırlanıyor olabilir.

6. Birbirinize bakın ve dinleyin.

Çatışma durumlarında kişiler göz iletişimi kurmaktan kaçınır ve birbirlerini dinlemeyi bırakırlar. Karşınızdaki ile göz iletişimi kurun ve onu dinleyin, böylece birbirinizle ve durumla doğrudan baş edebilirsiniz.

7. Birbirinizi anladığınızdan emin olun.

Durum hakkında emin değilseniz veya düşünceleriniz karıştı ise açıklayıcı sorular sorun. Örneğin “Doğrumu anladım ….. bunu mu demek istiyorsun?”, “bu yargıya nasıl vardın?” gibi.

8. Taraflara uygun olan yer ve zaman seçimine dikkat edin.

Her iki tarafında kendilerini rahat hissettiği zaman ve mekan da çatışmayı çözmeye çalışın.

9. Birbirinize açıklamalarda bulunun ve uygun olanları takdir edin.

Çatışma durumundan bağımsız olarak kim olduğunuz ve ne yaptığınızla ilgili birbirinizi bilgilendirin ve birbirinizi takdir edin. Kazanç/kazanç sonucuna oluşacak şekilde birlikte hareket edin.

Form 2.1

ÇATIŞMAYLA UYGUN ŞEKİLDE BAŞA ÇIKMA YOLLARI (Grup lideri ve üyeler için)

1. Diğer kişiyle sonuç/kazanç olacak şekilde işbirliği başlattınız mı?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
2. Hem kendinizi hem de karşınızdaki kişiyi durumdan bağımsız olarak düşünebildiniz mi?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
3. Ben cümleleri kurdunuz mu?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
4. Çatışma ile ilgili algınızı ve beklediğiniz sonucu kesin olarak belirlediniz mi?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
5. Her adımda bir konuyu ele aldınız mı?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
6. Birbirinize bakıp ve dinleyebildiniz mi?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
7. Birbirinizi anladığınızdan emin misiniz?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
8. Taraflara uygun olan yer ve zaman seçimine dikkat ettiniz mi?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……
9. Birbirinize açıklamalarda bulunup ve uygun olanları takdir ettiniz mi?
Evet: ( )
Hayır: ( ) neden belirtmek isterseniz:
……

Form 3
ATILGAN, SALDIRGAN VE ÇEKİNGEN DAVRANIŞ

Atılgan Olmayan	Atılgan	Saldırgan
Kendini inkar eder	Duygularını tanır	Başkalarını kırarak hiçe sayarak kendini geliştirmeye çalışır
Duygularına karşı dürüst değildir	Dürüsttür	Duygularını tanımaz
İstediği amaçlara ulaşamaz	İstediği amaca ulaşır	İstediği amaçlara başkalarını kırarak ulaşır
Başkalarının kendisi adına seçim yapmalarına izin verir	Kendisi adına seçim yapar	Başkaları adına seçim yapar
Öfke duyar, kaygılıdır	Kendine güvenir	Kendini haklı görür

(Voltan, 1980)

	Çekingen	Girişken	Saldırgan	Sizin duygularınız	Karşınızdaki insanın duyguları
1. Bu şimdiye kadar yediğim en kötü yemek paramı hemen geri istiyorum			X	Düşmanca Kızgınlık Öfke	Kızgınlık
2. yemek oldukça soğuk. Lütfen bunu değiştirin.		X		Rahatlık	Sorumluluk
3. Bu yemek istediğim gibi değil ama ne yapayım yine de onu yiyeceğim	X			Rahatsızlık	Rahatlık

EK–2 KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ

Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren seçeneği cevap anahtarında işaretleyiniz.
1. Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.
2. İnsanlar konuşurken onların hareketlerini izlemeye de onları dinlediğim kadar zaman ayırırım.
3. Sevmediğim insanlara karşı olan duygularını ne kadar saklamaya çalışsam da onlar sevmediğimi anlarlar.
4. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.
5. Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.
6. Genç-yaşlı-zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.
7. Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.
8. Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.
9. Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.
10. İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.
11. Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.
12. Bir grup arkadaşımla birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.
13. Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.
14. Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.
15. İnsanlar sıkıldığımı yüz ifademden her zaman fark edebilirler.
16. Sosyal olmaktan hoşlanırım.
17. Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerinin analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.
18. Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.
19. Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.
20. İnsan davranışlarının nedenlerini öğrenmek ilgimi çeker.
21. Duygularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.
22. Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.
23. Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.
24. Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.
25. Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.
26. Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.
27. Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.
28. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.
29. Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.
30. Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.
31. Sık sık yüksek sesle gülerim.
32. Ne kadar saklamaya çalışsalar da, insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.
33. Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.
34. Kendimi yabancılara tanıtırken ilk adımı ben atarım.
35. Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.
36. Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.

37. Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.
38. Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.
39. Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.
40. Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.
41. Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için çok fazla önem taşımaz.
42. Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.
43. Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.
44. Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.
45. Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.
46. Bir hikaye anlatırken konunun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.
47. Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.
48. Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.
49. Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.
50. Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.
51. Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.
52. Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.
53. Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.
54. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.
55. Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.
56. Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.
57. Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.
58. Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.
59. Herhangi birinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.
60. Birçok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim.
61. Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.
62. Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.
63. Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmesem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.
64. Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.
65. Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.
66. Farklı öz geçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.
67. İlgi odağı olmaktan nefret ederim.
68. Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.
69. Güçlü bir duygumu, pek saklayamam.
70. Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.
71. Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.
72. Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.
73. Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.
74. Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.
75. Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.
76. Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.
77. Eğer bir başkasının bana baktığı düşüncesine kapılırsam huzursuz olurum.
78. Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.
79. Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.

80. Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.
81. Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.
82. Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.
83. Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.
84. Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.
85. Kızgın olduğum zaman asla bağırıp çağırmam.
86. Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.
87. Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.
88. Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.
89. Sık sık başkalarının benim hakkımda ne düşündükleriyle meşgul olurum.
90. Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.

EK–3 ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren seçeneği cevap anahtarında işaretleyiniz.
1. Geleceğe yönelik planlar yapmaktan hoşlanırım.
2. Yaşamımda zevk alarak yaptığım etkinlik sayısı azdır.
3. Genel olarak kendimi neşeli hissediyorum.
4. Geriye dönüp baktığımda istediklerimin çoğunu elde edemediğimi görüyorum.
5. Kişilik özelliklerimden genel olarak memnunum.
6. İstediğim nitelikte ve sayıda arkadaşım olmamasına üzülüyorum.
7. Günlük yaşamımdaki sorumluluklarımı başarıyla yerine getiririm.
8. Ulaşmak istediğim ideallerim var.
9. İlgi ve yeteneklerime uygun etkinliklerin yaşamımdaki yeri istediğim ölçüdedir.
10. Küçük sorunları bile büyütürüm.
11. Kendimi genel olarak canlı ve enerjik hissederim.
12. Yakın gelecekte yaşamımda güzel gelişmeler olacağına inanıyorum.
13. Kişilerarası ilişkilerde sıklıkla hayal kırıklığı yaşıyorum.
14. Yaşamıma beni ona bağlayacak anlamlar katmakta zorlanmam.
15. Beni eğlendiren faaliyetlere yeterince katılamıyorum.
16. Umutlarımın gerçekleşeceğine inanıyorum.
17. Mümkün olsa geçmiş hayatımı değiştiririm.
18. Ailemle olan ilişkilerimden memnunum.
19. Genelde hüzünlü ve düşünceliyim.
20. Yaşamımda yapmam gerekenleri düşünmek hoşuma gider.
21. Kendimi yalnız hissediyorum.
22. Amaçlarıma ulaşmak için çevremdeki olanakları etkili bir şekilde kullanabilirim.
23. Genel olarak kendimi huzurlu hissediyorum.
24. Başkalarının mutlu göründüğü kadar mutlu olmayı isterdim.
25. Sorunları yaşamın öğretici ve doğal bir parçası olarak görürüm.
26. Çevremdeki insanların yaşamlarına imreniyorum.
27. Amaçlarıma ulaşmak için yeterince kararlı davranabilirim.
28. Yaşamımı genel olarak monoton ve sıkıcı buluyorum.
29. Sosyal ilişkilerimdeki girişkenlik yanımdan hoşnutum.
30. Kendime hedefler koymakta zorlanıyorum.
31. İç dünyamın zaman geçtikçe zenginleştiğini hissediyorum.
32. Tanıdığım insanların çoğundan daha fazla sıkıntım var.
33. Yaşamın zorluklarıyla başetme gücüme güveniyorum.
34. Sevilen ve güvenilen biri olduğumu hissediyorum.
35. Geçmişte yaptığım hatalardan dolayı yoğun suçluluk duygusu yaşıyorum.
36. Serbest zamanlarımda zevkle vakit geçirecek bir uğraşı bulurum.
37. Yaşamım başarısızlıklarla dolu.
38. Güçlükler karşısında çabuk pes ederim.
39. Çevremde ihtiyaç duyduğumda destek alabileceğim insanlar var.
40. Sıklıkla ümitsiz ve çökkün hissediyorum.
41. Okumak ve çalışmak benim için zevkli uğraşılardır.
42. İsteklerime ve değerlerime uygun bir hayat sürüyorum.
43. Ailemle olan ilişkilerimde sorunlar yaşıyorum.
44. Yaşama iyimser bir açıyla bakabilme yönümden memnunum.
45. Arkadaşlarıma kendimi istediğim gibi ifade edemiyorum.
46. Başkalarına yardım edebilme ve onlara destek olma becerimden hoşnutum.

EK–4 PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren seçeneği cevap anahtarında işaretleyiniz.
1. İnsanların çoğu beni sevgi dolu ve şefkatli biri olarak görür.
2. Bazen etrafımdaki insanlara daha fazla benzemek için düşünce ve davranış tarzımı değiştiririm.
3. Genellikle yaşadığım durumlardan sorumlu olduğumu hissederim.
4. Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmiyorum.
5. Geçmişte yaptıklarımı ve gelecekte yapacaklarımı düşündüğümde kendimi iyi hissederim.
6. Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlanış şeklinden memnunluk duyarım.
7. Yakın arkadaşlıkları devam ettirmek benim için zor ve başarısızlıkla sonuçlanan bir süreçtir.
8. Birçok insanın görüşlerinin tersi olduğu zaman bile görüşlerimi ifade etmekten korkmam.
9. Günlük yaşamın talepleri karşısında genellikle kendimi mutsuz hissederim.
10. Genellikle her geçen gün kendimle ilgili daha fazla şey öğrendiğimi hissediyorum.
11. İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceği gerçekten düşünmem.
12. Genellikle kendimi güvenli ve olumlu hissederim.
13. Sorunlarımı paylaşabileceğim az sayıda yakın arkadaşım olmasından dolayı çoğunlukla kendimi yalnız hissederim.
14. Kararlarım genellikle başkalarının kararlarından etkilenmez.
15. Etrafımdaki insanlarla ve içinde bulunduğum toplumla çok uyumlu değilimdir.
16. Yeni şeyleri denemekten hoşlanan biriyim.
17. Gelecek bana hemen hemen her zaman problemler getireceğinden içinde yaşadığım ana odaklanmayı tercih ederim.
18. Tanıdığım birçok kişinin yaşamdan benden daha çok şey elde ettiğini hissederim.
19. Aile üyeleri ya da arkadaşlarla kişisel ve karşılıklı konuşmalar yapmaktan hoşlanırım.
20. Diğer insanların benimle ilgili düşünceleri hakkında endişe duyarım.
21. Günlük yaşamımdaki sorumlulukların çoğunun üstesinden gelmekte oldukça başarılıyımdır.
22. Yaptığım şeylerde yeni yolları denemeyi istemem. Yaşamım bu şekilde güzeldir.
23. Yaşamımın yönünü ve amacını belirledim.
24. Fırsat olursa kendimle ilgili değiştirmeyi düşündüğüm birçok şey var.
25. Yakın arkadaşlarım problemleri hakkında benimle konuştuklarında iyi bir dinleyici olmak benim için önemlidir.
26. Benim için kendi mutluluğum başkalarının beni onaylayıp onaylamamasından daha önemlidir.
27. Sık sık sorumluluklarımın altında ezildiğimi hissederim.
28. Kendim ve yaşam hakkındaki düşüncelerime meydan okuyan yeni deneyimler yaşamanın önemli olduğunu düşünürüm.
29. Günlük etkinliklerim bana sık sık dikkate değmez ve önemsiz gibi görünür.
30. Kişiliğimin pek çok yönünden hoşlanırım.
31. Konuşmaya ihtiyacım olduğunda çevremde beni dinlemek isteyecek çok insan yoktur.
32. Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenmeye yatkınım.
33. Yaşadığım durumdan mutsuz olsaydım, onu değiştirmek için etkili önlemler alırdım.
34. Bir birey olarak yıllardır gerçekten ilerleme kaydetmediğimi düşünüyorum.
35. Yaşamda başarmaya çalıştığım şeylerle ilgili olarak akılcı davranma yetisine sahip değilim.
36. Geçmişte bazı hatalar yaptım, ancak her şeyin olabilecek en iyi şekilde sonuçlandığını düşünüyorum.
37. Arkadaşlıklarımdan çok şey öğrendiğimi düşünüyorum.
38. Benim için başkalarıyla uyuşmak ilkelerimle tek başına ayakta durmaktan daha önemlidir.
39. Bireysel ve mali işlerimi yürütmede genellikle başarılıyımdır.
40. Bence insan her yaşta olgunlaşmaya ve gelişmeye devam edebilir.
41. Eskiden kendim için amaçlar koyardım, fakat şimdi bu zaman kaybı gibi görünüyor.
42. Birçok yönden yaşamımdaki kazançlarıma ilişkin hayal kırıklığı hissediyorum.
43. Diğer insanların çoğunun benden daha fazla arkadaşı olduğunu düşünüyorum.
44. Benim için başkalarıyla uyuşmak ilkelerimle tek başına ayakta durmaktan daha önemlidir.

Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren seçeneği cevap anahtarında işaretleyiniz.
45. Hergün yapmak zorunda olduğum şeylere yetişememek bende gerginlik yaratır.
46. Zamanla, beni daha güçlü ve yetenekli kılan bir yaşam anlayışına sahip oldum.
47. Gelecek için planlar yapmaktan ve onları gerçekleştirmeye çalışmaktan hoşlanırım.
48. Birçok açıdan kim olduğumla ve sürdürdüğüm yaşamla gurur duyarım.
49. İnsanlar beni zamanını başkalarıyla paylaşmada istekli, verici bir kişi olarak tanımlarlar.
50. Genel fikirlere ters düşse bile kendi görüşlerime güvenirim.
51. Yapılması gerekenleri yapabilmek için zamanımı planlama konusunda başarılıyımdır.
52. Zamanla bir birey olarak çok geliştiğimi düşünüyorum.
53. Kendim için yaptığım planları gerçekleştirmede etkinimdir.
54. Birçok insanın yaşam biçimine imrenirim.
55. Başkalarıyla çok sıcak ve güvenli ilişkilerim olmadı.
56. Tartışmalı konularla ilgili düşüncelerimi ifade etmek benim için güçtür.
57. Günlük yaşamım hareketlidir, fakat herşeye yetişmek bana mutluluk verir.
58. Daha önceden alıştığım tarzdan farklı olan ve değişmemi gerektiren yeni durumlarda bulunmaktan hoşlanmam.
59. Bazı insanlar yaşamları boyunca amaçsız gezinirler, fakat ben onlardan biri değilim.
60. Kendime ilişkin düşüncelerim muhtemelen çoğu insanın kendisi hakkında hissettiği kadar olumlu değildir.
61. Arkadaşlıklar konusunda kendimi genellikle dışarıdan bakan birisiymiş gibi hissederim.
62. Eğer ailem veya arkadaşlarım kararlarıma katılmıyorsa genellikle fikrimi değiştiririm.
63. Günlük yaşam aktivitelerimi planlamayı denediğim zaman hüsrana uğrarım, çünkü yapmayı tasarladığım şeyleri asla tamamlayamam.
64. Benim için yaşam devam eden bir öğrenme, değişme ve büyüme sürecidir.
65. Bazen kendimi yaşamda yapılabilecek her şeyi yapmış gibi hissederim.
66. Çoğu sabah, yaşam tarzım konusunda umutsuzluk duygusuyla uyanırım.
67. Arkadaşlarıma güvenebileceğimi biliyorum, onlar da bana güvenebileceklerini bilirler.
68. Belirli bir biçimde düşünmemi veya davranmamı gerektirecek sosyal baskılara boyun eğen biri değilim.
69. İhtiyacım olan etkinlik ve ilişkileri bulma çabalarımda oldukça başarılıyımdır.
70. Yıllar geçtikçe görüşlerimin nasıl değiştiğini ve olgunlaştığını görmekten hoşlanırım.
71. Yaşamdaki amaçlarım benim için hayal kırıklığı yaratmaktan çok doyum kaynağı olmuştur.
72. Geçmişim iniş çıkışlarla doludur, fakat genellikle geçmişimi değiştirmeyi istemem.
73. Başkalarıyla konuşurken onlara gerçekten açılmakta zorlanırım.
74. Yaşamımda yaptığım seçimlerin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini önemserim.
75. Yaşamımı beni tatmin edecek biçimde düzenlemekte zorlanırım.
76. Yaşamımda büyük gelişmeler ya da değişiklikler yapmayı denemekten uzun zaman önce vazgeçtim.
77. Yaşamda neyi başardığımı düşünmeyi doyum verici bulurum.
78. Kendimi arkadaşlarım ve tanıdıklarım ile karşılaştırdığımda kim olduğumla ilgili olarak kendimi iyi hissederim.
79. Ben ve arkadaşlarım sorunlarımızı paylaşırız.
80. Kendimi başkalarının önem verdiği değerlerle değil, kendi önem verdiğim şeylerle değerlendiririm.
81. Zevklerime uygun bir ev ve yaşam tarzı oluşturabildim.
82. Bence “Yaşlı bir köpeğe yeni numaralar öğretilemez” özdeyişi doğrudur.
83. Bir sonuç değerlendirmesi yaptığımda, yaşamımda çok fazla kazançlarım olduğundan emin değilim.
84. Herkesin güçsüzlükleri vardır, fakat benim payıma daha fazlası düşmüş gibi görünüyor.

ÖZGEÇMİŞ

1972 yılında Erzincan'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Erzincan'da tamamladı. 1990 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programını kazandı. 1994 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun oldu. 1994 yılının Ekim ayında itibaren Siirt Rehberlik ve Araştırma Merkezinde Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmen olarak görev yaptı. 1995-1996 yıllarında Yedek Subay olarak askerlik görevini tamamladı. 1997 yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak göreve atandı ve aynı yıl Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yüksek lisansa başladı. 1999 yılında yüksek lisansı bitirerek 2000 yılında aynı enstitüde doktora eğitimine başladı. Evli ve 2 erkek çocuk babasıdır.