



T.C.

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK YAŞAM
BECERİLERİ VE PROSOSYAL EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçenur YILMAZ

ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI

Ankara, 2021

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK YAŞAM
BECERİLERİ VE PROSOSYAL EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçenur YILMAZ

ÇOCUK GELİŞİMİ PROGRAMI

Ankara, 2021

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Yaşam Becerileri ve Prososyal Eğilimlerinin
İncelenmesi

Tuğçenur YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

09.12.2021

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR

Jüri Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Merve İMİR

Dr. Öğr. Üyesi K. Büşra KAYNAK EKİCİ

Doç. Dr. Hava ÖZKAN

Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için
gerekten tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Prof. Dr. Seyfullah Oktay ARSLAN

Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

9.12.2021

Tuğçenur YILMAZ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazma sürecimde kıymetli bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan çok değerli danışmanım sayın Dr. Öğretim Üyesi Hatice Merve İMİR hocama, her sorunumda kapısını rahatlıkla çaldığım, akademisyen olma yolumda desteğini esirgemeyen ve beni her zaman motive eden kıymetli bölüm başkanımız sayın Doç. Dr. Hava ÖZKAN hocama, araştırma sürecimde sorularımı özveriyle yanıtlayan ve destekleyen çok değerli Prof. Dr. Serap EJDER APAY hocama, özellikle veri toplama sürecinde elinden gelen tüm desteği sağlayan Karabük İl Milli Eğitim Şube Müdürü sayın Adnan CANSIZ hocama, tez savunma sınavımda değerli görüş ve katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Keziban Büşra KAYNAK EKİCİ hocama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca her anımda yanımda olduklarını hissettirerek, beni destekleyen, bana her daim güvenen ve koşulsuz seven canım anneme, babama ve ağabeyime, bu zorlu süreçte aynı evi paylaştığım yardımlarıyla beni her zaman destekleyen canım ev arkadaşım Arş. Gör. Sümeyye EKİCİ'ye, hayatıma girdiği günden beri güzellikler getiren, en iyisi için motive eden kıymetli yol arkadaşım Yusuf DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Yaşam Becerileri.....	7
2.2. Yaşam Becerileri Eğitimi.....	8
2.3. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri	10
2.3.1. Öz Farkındalık	10
2.3.2. Empati.....	10
2.3.3. Eleştirel Düşüme.....	11
2.3.4. Yaratıcı Düşünme	11
2.3.5. Karar Verme	12
2.3.6. Problem Çözme Becerisi	12
2.3.7. Etkili İletişim	13
2.3.8. Kişilerarası İlişki.....	13
2.3.9. Stresle Başa Çıkmak.....	14
2.3.10. Duygularla Başa Çıkmak.....	14
2.3.11. Gerekğinde Yardım İsteme veya Yardım Etme	15
2.3.12. Atılganlık Becerileri	15
2.3.13. Öfkeyi Kontrol Etme	15
2.3.14. Plan Yapma ve Uygulama Becerileri	16

2.3.15. Özgür (Boş) Zamanlarını Değerlendirme	16
2.4. Yaşam Becerilerine İlişkin Model, Yaklaşım ve Uygulamalar	17
2.4.1. Pozitif Genç Gelişiminde Beş Element (5'C')	17
2.4.2. Pozitif Genç Gelişimi (4- H) Yaşam Becerileri Geliştirme Modeli	17
2.5. Günlük Yaşam Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	20
2.6. Prososyal Eğilimler	26
2.6.1. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Prososyal Davranış Gösterme Eğilimi ...	27
2.6.2. Prososyal Davranışın Temel Öğeleri	28
2.6.3. Prososyal Davranışların Boyutları	31
2.6.4. Prososyal Eğilimleri Etkileyen Faktörler	32
2.6.5. Prososyal Eğilimler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
3. MATERYAL VE YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	44
3.4. Veri Toplama Araçları	45
3.4.1. Demografik Bilgi Formu	46
3.4.2. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği	46
3.4.3. Prososyal Eğilimler Ölçeği	46
3.5. Veri Toplama Süreci	47
3.6. Verilerin Analizi	47
3.7. Etik İlkeler	49
4. BULGULAR	50
4.1. Problem Çözme Alt Boyutu İçin	54
4.2. Arkadaşlar ile İlişkiler Alt Boyutu İçin	54
4.3. Karar Verme ve Gelecek Planlama alt boyutu için	54
4.4. Bilgiyi Toplama Alt Boyutu İçin	55
4.5. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam Puanı İçin	55
4.6. Kamusal Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	58
4.7. Duygusal Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	58
4.8. Özgeci Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	58
4.9. Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	59
4.10. İtaatkar Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	59
4.11. Gizli Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin	59

4.12. Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam Puanı İçin	60
5. TARTIŞMA	63
5.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma	63
5.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Prososyal Eğilimler Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....	67
5.3. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	72
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
6.1. Sonuçlar	75
6.2. Öneriler	76
7. KAYNAKLAR.....	78
8. EKLER.....	106
Ek-1. Demografik Bilgi Formu	106
Ek-2. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği.....	108
Ek-3. Prososyal Eğilimler Ölçeği	109
Ek-4. Ölçek Kullanım İzinleri	110
Ek-5: Etik Onay Formu	112
Ek-6. Özgeçmiş	113

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Yaşam Becerileri ve Prososyal Eğilimlerinin İncelenmesi

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ve prososyal eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Ankara ve Karabük illerinde elverişli örnekleme yöntemi ile 6.7. ve 8. sınıfta öğrenime devam eden 402 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri 20 Şubat 2021- 30 Mart 2021 tarihleri arasında Google online form ile toplanmıştır. Veriler, frekans analizi, t- testi, varyans analizi, Spearman Korelasyon Testi, Pearson Korelasyon Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği'nin bazı alt boyut puanları ile çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme, baba yaşı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Prososyal Eğilimler Ölçeği'nin bazı alt boyut puanları ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. ($r=0.389$; $p<0.05$). Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri çeşitli değişkenler açısından farklılaşmaktadır ve öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

Anahtar kelimeler: Günlük yaşam becerileri, ortaokul, öğrenci, prososyal eğilimler, sosyal gelişim.

ABSTRACT

Examination of Secondary School Students's Daily Life Skills and Prosocial Tendency

This research is conducted with the aim of examining daily life skills and prosocial tendency of secondary school students in terms of various variables and investigate the relationship between daily life skills and prosocial tendency.

Relational model that is one of the quantitative methods was used. Study sample was picked from 402 secondary school students who continue their education in the cities of Ankara and Karabük. The research data was collected in an Google online form environment between 20 February 2021 and 30 March 2021. Data was collected by using "Personal Information Form" and "Life Skills Assessment Scale" and "The Prosocial Tendencies Measure". Data was carried out by analyzing frequencies, independent samples t test, variance analysis, Spearman Correlation test, Pearson Correlation test.

In the study, it was observed that there was a significant difference between the students' daily life skills, some sub-dimension scores of the Life Skills Education Scale and the child's class, being supported by the social environment, and the age of the father. It was observed that there was a significant difference between some sub-dimension scores of the Prosocial Tendency Scale and gender, mother and father education level.

In the study, it was found that there was a significant and low level relationship between students' daily life skills and their prosocial tendencies. ($r=0.389$; $p<0.05$). The daily life skills of secondary school students differ in terms of various variables, and there is a significant and low correlation between their prosocial tendencies and daily life skills ($p<0.05$).

Key Words: Daily life skills, prosocial tendency, secondary school, social development, students.

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
EFA	: Herkes İçin Eğitim
UNGASS	: UN General Assembly Special Session



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yaşam Becerileri Çarkı	19
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	44
Tablo 4.1. Prososyal eğilimler ve yaşam becerileri eğitimi ölçek ve alt boyutlarından alınan puanların dağılımı	50
Tablo 4.2. Demografik özelliklere göre yaşam becerileri eğitimi ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.3. Demografik özelliklere göre prososyal eğilimler ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması.....	56
Tablo 4.4. Yaşam becerileri eğitimi ölçeği ve alt boyut puanları ile prososyal eğilimler ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi.	60

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan terimler ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birey kısa zamanda, aynı anda birden fazla sosyal çevre edinerek etkileşime girebilmektedir. İnsanın var olan çevresi farklı sistemlerden oluşur. Bu sistem içinde bireyin duygu, düşünce ve değer paylaşımı yapması, yaşamını sürdürebilmesi sosyal çevresiyle kuracağı etkileşiminin gücüne bağlıdır. Çünkü bireyin hem biyolojik yaşamı hem de psikolojik hayatı (kişiliği, davranışları, sosyal yaşantısı vb.) sosyal çevresiyle etkileşimine göre şekillenmektedir. Bu durumda kişinin sosyal çevresinde kendisini rahat ifade etme, iletişime açık olma gibi gereksinimleri çok daha fazla önem kazanmıştır (1).

Sürekli değişen ve gelişen dünyada insan birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu zorluklarla baş edebilmede bireye yardımcı olacak becerilerden biri günlük yaşam becerileridir (2,3,4). Günlük yaşam becerileri bilişsel, duygusal ve olumlu sosyal davranışların gelişimi için bireye davranışsal yeterlilikler kazandırmayı hedeflemektedir (5). Günlük yaşam becerileri her gelişim döneminde birey için oldukça önemlidir. Özellikle ergenlik döneminde ergenin çevresiyle daha çok iletişime geçmesiyle bu becerilerin önemi artmaktadır (6).

Erken ergenlik dönemi, bireyin sosyalleşmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yaşları 10-14 arasındaki ergenlerden birçok değer ve beceri kazanmaları beklenmektedir. Ayrıca ergen bu dönemde bilişsel, sosyal ve duygusal açılardan değişim göstermektedir (7). Erken ergenlik döneminin ergenin sosyal gelişimi açısından oldukça duyarlı bir dönem olduğu bilinmektedir. Erken ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim programları planlanmalı ve yürütülmelidir. Bu dönemde ergenlerin desteklenmesi, sorumluluk sahibi ve birçok sosyal beceriyi kazanmış bireyler

olmalarını sağlayacaktır (8). Ancak ergen yeteri kadar desteklenmediğinde istenmeyen davranışlara eğilim gösterebilmektedir.

Ergenlik döneminde yaşanan davranış sorunları önemli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir (9). İçinde bulunduğumuz çağda, devletler artık toplumun en genç üyeleri olan çocukların yaşam becerilerini kazanmalarına çok daha fazla önem vermektedirler. Bu durumun en somut örneği ise farklı eğitim/öğretim kademelerinde müfredatlara yaşam becerilerinin dahil edilmesidir. Yaşam becerilerinin öğretilabilir olduğu için çeşitli eğitim programları geliştirilmiştir (10). Örneğin, İzlanda Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek, günlük yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilmeleri için eğitim kademelerinde yaşam becerileri eğitimini zorunlu hale getirmiştir (11). Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri New Jersey Eyaleti'nde 12. sınıfa kadar tüm eğitim kademelerinde yüzyıl yaşam becerilerine dair içerik, standart ve eğitim programları belirlenmiştir (12). Bu eğitimler günümüze dek Amerika'daki 50 farklı eyalette uygulanmakla kalmayıp, 170 ülkede toplam 65 milyon çocuğa uygulanmıştır (13). Benzer olarak Hindistan, gençlerin yaşam becerilerini desteklemek amacıyla yaşam becerileri eğitimini müfredatta zorunlu hale getirmiştir (14). Ülkemizde ise farklı öğrenme yöntemleri ile yaşam becerileri çocuklara kazandırılmaya çalışılmıştır (15). MEB (2005)'e göre, yaşam becerileri eğitimi 6. 7. ve 8. sınıfta eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin yeterliliklerini evrensel, ulusal ve ahlaki değerler ile günlük hayatlarında kullanabilmelerini amaçlamaktadır (16). Okullarda öğretilmesi gereken yaşam becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim becerileri ve kişilerarası ilişkiler, stresle baş etme, öz farkındalık ve empatidir. Bu becerilerin okulda öğretilmesi öğrencilerin geleceğe daha güçlü bir şekilde hazırlanmaları ve öğrencilerin günlük yaşamın zorlukları ve stresi ile etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri için oldukça önemlidir (17).

Yirmi birinci yüzyıl, "yaşam becerileri" gibi bazı yeni farkındalık alanları açarken, bazı becerilerin de önemini yeniden hatırlatmaktadır. Kişilerin prososyal davranışları buna bir örnektir. Bu kapsamda, başkalarının faydasına olacak işleri gönüllü şekilde yapma, kendi çıkarı ya da zorunluluğu olmaksızın başkalarına yardım ve iyilik etme gibi eylemleri ifade eden prososyal beceriler bireyin hayat boyu ihtiyaç duyduğu becerilerdendir (18,19). Özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuğun gelişim

serüveninde kazandığı bilgi ve beceriler daha sonraki gelişim evrelerinde kullanılmak üzere saklanmaktadır (20). Çocuğun ergenlik döneminde sosyal çevresinin daha çok genişlemesiyle yaşam becerileri ile prososyal eğilimlerinin artması beklenmektedir (21). Herhangi bir karşılık beklemeden, başkalarına fayda sağlamak, yardım etmek, empati kurmak ve paylaşmak gibi prososyal davranışlar ile ergenin sosyal çevresine daha çok uyum sağlayan ve çevre şartlarına uygun olarak duygu ve düşüncelerini paylaşabilen bir birey olması beklenmektedir (22,23,24,25,26).

Prososyal eğilimlerin bireyler ve toplum açısından birçok yararı vardır ve prososyal eğilimler insanların barışçıl şekilde bir arada yaşamalarına destek olmaktadır. Toplumsal hayatın içinde önemli bir yere sahip olan sosyal davranışlar toplumsal ve sosyal hayatın sekteye uğramaması için her toplumda desteklenmektedir (27). Prososyal eğilimlerin toplumsal faydasının yanı sıra prososyal davranış deneyimlerinin öğrencilerin akademik başarısını da olumlu olarak etkilediği bilinmektedir (28). Ayrıca ergenin prososyal eğilimleri ile ahlaki benliklerinin de desteklendiği bilinmektedir (29). Ancak bazı durumlarda da bireyin prososyal eğilimleri olumsuz etkilenebilmektedir. Örneğin pandemi süreciyle birlikte ekran karşısında geçirilen zamanın artması prososyal eğilimlerin gelişmesinde kısıtlayıcı bir rol üstlenmiştir (30). Olumsuz koşullardan etkilenmeyen, yüksek düzeyde prososyal davranış sergileyen bireylerin, gelecek yaşantılarında da toplum düzenini koruyan, saldırganlık, zorbalık gibi davranış problemi göstermeyen, akranlarıyla olumlu etkileşim halinde olan bireyler olduğu görülmüştür (31).

Prososyal eğilimler gençleri motive ederek, başarılı olmalarını destekleyen, tüm potansiyellerini pozitif yönde geliştirmelerini sağlayan becerilerdir (32). Olumlu ruh halinin ve pozitif düşüncelerin bireylerin prososyal eğilimlerini desteklediği bilinmektedir (33). Prososyal davranış gösterme eğilimi arttıkça ergenin benlik saygısının da arttığı göz önüne alındığında prososyal eğilimlerin insan gelişiminde oldukça önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (34,35).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam beceri düzeyleri nasıldır?
 - Ortaokul öğrencilerinin prososyal eğilimleri düzeyi nasıldır?
 - Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam beceri düzeyleri ve prososyal eğilimleri
 - Cinsiyet
 - Sınıf düzeyi
 - Sahip olunan kardeş sayısı
 - Sosyal çevre tarafından desteklenme
 - Aile yapısı
 - Anne eğitim düzeyi
 - Baba eğitim düzeyi
- faktörlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ergenlik dönemi çocukluk ve yetişkinlik arasında kalarak fiziksel, ruhsal ve sosyal alanlarda birçok değişikliğin yaşandığı bir dönemdir. Gençler, fiziksel ve entelektüel potansiyelleri nedeniyle toplumun en üretken üyeleridir (32). Ancak bununla birlikte sosyal kimlik krizleri, duygusal kargaşa, akran baskısı, kişilerarası ilişkilerde sorunların ve gelecekle ilgili belirsizliklerin yaşandığı bu dönemde ergenler bir takım desteğe ihtiyaç duymaktadır. Uygun ve çağdaş eğitim desteği sağlanmadığında, gerekli rehberlik edilmediğinde ise gençlerin var olan potansiyellerini tam olarak kullanamadıkları bilinmektedir (32,36).

Çok sayıda genç, bazı antisosyal davranışlarda bulunmaktadır. Madde bağımlılığı, şiddet, saldırganlık gibi birçok sosyal sorun gençlerin yeteneklerini

keşfedip kullanamamalarına neden olmaktadır. Bu tür olumsuz sosyal davranışların sadece gençlere değil topluma da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Sözü edilen olumsuz sosyal davranışlar toplumun gelişmesini engelleyen davranışlardır. Dolayısıyla ergenlere doğru rehberlik etmek, ergenleri yeterli ve kaliteli eğitimle desteklemek oldukça önemlidir. Bu bağlamda gençlerin davranış problemlerinin azalmasında önemli etkisi olan yaşam becerileri eğitimi ile ilgili çalışmaların önemi artmaktadır (32).

Yaşam becerileri eğitimin temel amacı, evrensel düşünebilen, sınırlara bağımlı kalmayan, eleştiren, sorgulayan, üreten, hoşgöründen yana olan, çok yönlü, özgürlükçü bireyler yetiştirmektir (37). Yaşam becerileri eğitimi ile birey, kimlik oluşturma sürecini desteklemektedir (16). Bu eğitimin ergenlik döneminde görülen bazı sorunlarla başa çıkmada etkili bir yöntem olduğu bilinmektedir (38). Ergenlerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunan, yetenek ve becerilerini keşfetmelerini sağlayan en iyi uygulama modellerinden biri yaşam becerileri programıdır (32, 39). Yaşam becerileri çocukların ve ergenlerin zor şartlarda kendi kendilerine yetmeye, isteklerini savunmalarına yardımcı olmaktadır (40).

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, her gelişim düzeyindeki bireyin temel ihtiyaçlarında biri olan yaşam becerilerinin geliştirilmesi için en önemli dönemlerden biri 6-16 yaş arasıdır (41). Bu yaş aralığında olan erken ergenlik döneminde verilen yaşam becerileri eğitimi ergeni gelişimsel açıdan destekleyecek ve psikososyal becerilerini de güçlendirecektir (42,43). Bireyin özellikle gelişim ve değişimi hızlı yaşadığı süreçte yaşam becerilerine daha çok ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Orta sınıflara geçiş ergenler için çevresel ve fizyolojik açıdan değişikliklerin yaşandığı bir dönem olması ile öğrencilerin kendilerini daha savunmasız ve stresli hissettikleri bir dönemdir. Bu bağlamda ergene yaşam becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir (4,44). Yaşam becerileri eğitimi ile ergenin, şiddet içeren davranışlarını azalttığı, prososyal davranışlarını arttırdığı, öz kontrol becerisi geliştirdiği, kişilerarası problemlerini daha iyi çözdüğü, kaygıyla başa çıktığı ve problemlerine yapıcı çözümler getirdiği görülmüştür (32). Ergenlik döneminin bireyin yaşam boyu sürdüreceği davranışları kazandığı önemli bir gelişim dönemi olduğu göz önüne alındığında bu dönemde kazanılacak bilgi ve kazanımların sadece birey için değil tüm toplum için faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer olarak prososyal eğilimlerin de

sadece kişinin kendi gelişimi için değil tüm toplumda dayanışma, paylaşma ve iş birliği gibi değerlerin devamı için önemlidir (45,46). Çocuğun sosyal uyumunu olumlu yönde etkileyen değişkenlerden biri de yaşam becerileri eğitimidir (47, 48). Yaşam becerilerinin bireyin prososyal eğilimleri öğrenmesinde sosyalleşmesinde oldukça önemli bir rolü vardır. Bu bağlamda sağlıklı karar verme becerisine sahip, problemlerine çözüm üretebilen bireyler, sosyal hayatta daha çok başarılı olacak ve kendisini daha iyi ifade edebilecektir (32,49).

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösterdiği,
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin çalışmanın amacına uygun olduğu,
3. Araştırmanın çalışma grubunun evreni temsil ettiği,
4. Araştırmada kullanılan ölçeklerin çalışma grubu tarafından objektif bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada elde edilen veriler kullanılan ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada bireylerin kişisel ve ailesel niteliklerine ilişkin bilgiler ver toplama formlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaşam becerileri: Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 1999) göre, karar verme becerisi, empati, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, öz farkındalık, kişilerarası iletişim becerileri stresle baş etme gibi becerileri içermektedir (50).

Prososyal davranış: Başka insanların refahı, huzuru ve yaşam kalitesi için herhangi bir çıkar gözetmeksizin çalışmak olarak tanımlanmıştır. Başkalarına fayda sağlamak için yapılan yardım etme, iş birliği, paylaşma, katkıda bulunma gibi gönüllü davranışlar prososyal davranışlar kapsamında ele alınmaktadır (51).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Yaşam Becerileri

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 1997)'ne göre, yaşam becerileri sayısız beceri içerebilir ve tanımı toplumdan topluma, kültürden kültüre göre farklılık gösterebilir. Bundan dolayı yaşam becerilerinin kavramsal çerçevesini oluşturmak zorlaşmaktadır (52). Yaşam becerileri bireyin yaşadığı sosyal çevresi okul, ev ve mahalle gibi farklı ortamlarda başarılı olmasına katkı sağlayan beceriler olarak tanımlanmıştır (53). Hanbry'e göre, yaşam becerileri öz farkındalık, iletişim ve kişilerarası ilişkiler, karar verme, empati, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, stres ve duyguları yönetme becerilerinden oluşmaktadır (54).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) yaşam becerilerini on temel psikososyal beceri olarak şöyle sıralamaktadır; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, öz farkındalık, etkili iletişim, kişilerarası ilişki, empati, stresle başa çıkma ve duyguyla baş etmedir (14,55). Başka bir çalışmada yaşam becerileri üç kategoriye ayrılmıştır. İlk kategoride düşünme becerileri; analitik yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştiren becerilerdir. İkinci kategori, sosyal beceriler, kişilerarası beceriler, iletişim becerileri ve iş birliği gibi becerilerdir. Son kategori ise duygusal beceriler, bireyin kendini tanıma, stres yönetebilme, baskılara direnme ve özyönetim becerileridir (14). Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ise yaşam becerilerini üç genel kategoriye ayırmıştır. Bunlardan birincisi ilişki ve kişilerarası ilişkiler, ikincisi; karar verme ve kritik düşünme becerisi ve üçüncüsü ise sorunlarla yüzleşme becerisi ve kişisel yönetimdir (40). Tüm bu beceriler, ergenlerin kişilik gelişimini de olumlu yönde şekillendirmek için oldukça önemli bir yere sahiptir (32).

Gazioğlu ve Canel tarafından yapılan çalışmada, Amerikan Sağlık Örgütü yaşam becerilerini karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, bireyler arası ilişkileri kurma ve sürdürme becerisi ve ayrıca kendilik bilgisi olarak tanımlamaktadır (56). Söz edilen çalışmaya göre, karar verme yeteneği, öğrencilerin tercihleri değerlendirmelerine ve tercihlerinden kaynaklanan sonuçları düşünmesine yardım etmektir. Problem çözme yeteneği, öğrencilerin problemler için

yapıcı çözümler bulmasına yardım etmektir. Yaratıcı düşünme becerisi, problem çözme ve karar verme için temel bir yetenek olan yaratıcı düşünme kapasitesi öğrencilerin tüm seçenekleri sonuçlarıyla birlikte düşünebilmesine yardımcı olur. Eleştirel düşünme becerisi, öğrencilerin bilgilerini, sosyal değerleri objektif şekilde analiz etmelerine yardımcı olur. Etkili iletişim yeteneği, öğrencilerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını sözlü ya da çeşitli yollarla ifade edebilmesine yardımcı olur. Bireyler arası ilişkileri kurma ve sürdürme becerisi, öğrencilerin gün içinde etkileşime girdiği kişilerle ve özellikle aile fertleriyle olumlu iletişim kurmalarına yardımcı olur. Kendilik bilgisi ise öğrencilerin kendilerini tanımaları ne isteyip ne istemediklerini bilmelerine yardımcı olur.

Yaşam becerileri, bireylerin günlük hayatta kendini gerçekleştirmelerini sağlayan ve günlerinin iyi geçmesine neden olan psikososyal beceri ve yetenekleri içerir. Bu becerilerle ergenler zorlu durumlarda kendilerini daha güçlü hissederler ve olumlu davranışlarda bulunurlar (32). Bu becerilerden biri olan empati becerisi ile kişi farklı şartlarda yaşayan insanların yaşamlarının nasıl olduğunu fark eder ve farklılıklara saygı duyar. Bir diğer beceri olan duygularla baş etme yeteneği, bireyin duygularını tanımasına ve duyguların davranışlar üzerindeki etkisini anlamasına yardımcı olur. Gerginlik ve stresle baş etme yeteneği ise, kişinin kendini olumsuz yönde etkileyen, strese sokan şeyleri tanımasına yardımcı olur (56). Bu bağlamda, yaşam becerilerine sahip çocukların karşılaştıkları problemlerin daha kolay üstesinden geldikleri ve yaşam memnuniyet düzeylerinin akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (57).

2.2. Yaşam Becerileri Eğitimi

Yaşam becerileri eğitimi, gençlere yönelik koruyucu faktörleri güçlendirerek, gençlerin yetişkinlik yıllarına sağlıklı bir geçiş yapabilmesi için planlanan beceri temelli bir eğitimidir (58). Yaşam Becerileri Eğitimi (YBE), kişisel ve sosyal beceri eğitimi modeliyle benimsenmiştir. Bu programda, öğrencilerin özyönetim becerisini, sosyal becerisini ve sosyal yeterliliğini geliştirmek hedeflenmiştir. Programın özyönetim becerisi hedefleri kapsamında; karar verme süreci, problem çözme, alternatif çözüm oluşturma, özkontrol, stresle başa çıkma durumları ele alınmaktadır. Programın sosyal beceri ve yeterlilik boyutunda ise, kişilerarası beceriyi geliştirme,

sosyal etkileşimi artırma ve girişkenliği destekleme hedeflenmiştir (59). Yaşam becerileri eğitiminin hedeflediği kişisel ve sosyal beceriler göz önünde bulundurulduğunda ergenlere yönelik yapılan araştırma sonuçlarının da olumlu bulgular raporladığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda yaşam becerileri eğitiminin, ergenin olumlu sosyal davranışlarını ve ruh sağlığını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca karar verme becerisi, problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiği görülmüştür (60,61,62).

Gençlerin yaşamlarında gelişime ve değişime yol açacak, ileriki dönemlerde de daha kaliteli ve tatmin edici yaşama neden olacak desteklerden biri yaşam becerileri eğitimi programıdır. Son yıllarda bu eğitim programı disiplinler arası bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir (63). Ottawa Sözleşmesi'nde (1986) yaşam becerilerinin daha sağlıklı kararlar almada önemli bir etken olduğu kabul edilmiştir. Yaşam becerileri eğitimi ile ilgili birçok devlet ulusal sözleşmeler yapmıştır. Bu sözleşmelere Dakar, EFA, UNGASS, UNICEF örnek verilebilir. 1990'da Jomtien Herkes için Eğitim Bildirgesi'nde (EFA) daha nitelikli bir yaşam, daha iyi yetenek gelişimi için yaşam becerilerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Yaşam becerileri EFA' nın altı hedefinden biridir (64). Diğer hedefleri ise dezavantajlı çocuklar için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, zor koşuldaki çocukların özellikle kız çocuklarına zorunlu ve kaliteli eğitim sağlanması, yetişkin eğitimini %50 oranına ulaştırılması, eğitimde cinsiyet eşitliği ve eğitim kalitesini tüm yönüyle geliştirilmesidir (65).

Ergenlik keyifli çocukluk yıllarından sorumluluk sahibi yetişkinlik yıllarına geçiş dönemidir. Bu geçiş döneminde birey psikolojik, fiziksel ve sosyal açıdan birçok değişiklik ile karşılaşır. Sosyal krizler, akran baskısı, duygusal karmaşa, çatışmalar ve geleceğe yönelik belirsizlik bu değişikliklerden birkaçıdır (42). Ergenler arasındaki riskli davranışların önemli bir halk sağlığı sorunu olduğu göz önüne alındığında yaşam becerileri eğitiminin gençlere kazandırılması gereken becerilerin toplandığı bir eğitim programı olduğu anlaşılmaktadır (66,67). Türkiye'de 2004 yılında ilköğretim müfredatındaki tüm derslerde kazandırılması hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde bu becerilerin yaşam becerileri eğitimi kapsamında ele alınan beceriler ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Müfredatta yer alan becerilerden bazıları yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik, karar verme, eleştirel düşünme, iletişim, araştırma yapma gibi becerilerdir (51,68,49).

Yaşam becerileri eğitiminin etkililiğini inceleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında birbirinden farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalar yaşam becerileri eğitiminin anlamlı bir etkisi olmadığı vurgulanırken (69,70,71) birçok araştırmada ise yaşam becerilerinin olumlu etkilerine değinilmiştir (72,73,74).

2.3. Yaşam Becerilerinin Temel Bileşenleri

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, yaşam becerileri on temel beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler, öz farkındalık, empati, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki, stresle başa çıkma ve duyguyla başa çıkmadır. Ayrıca kimi kaynaklarda farklı becerilerden de söz edildiğinden bu bölümde yaşam becerilerine temel olan tüm beceriler özetlenerek sunulmuştur (52).

2.3.1. Öz Farkındalık

Kişinin kendisiyle ilgili farkındalığıdır. Kişinin karakterinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, arzularının ve hoşlanmadığı yönlerinin farkında olması anlamına gelmektedir. Bu beceriyle ergen, öz değerini anlayarak yaşamdaki problemlere karşı cesaretini artırır. Öz farkındalık benlik kavramı ve benlik saygısı ile de eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (75). Yaşam becerilerinin temel bileşenlerinden olan öz farkındalık bireyin yaşamdaki zorluklarla mücadele etmesi, kendisinin ve başkalarının duygularının bilincinde olması açısından oldukça önemlidir (76).

2.3.2. Empati

Empati, bireyin iletişim esnasında kendisini karşısındakinin yerine koyabilme, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Empati, başka bir kişi gibi düşünmeye ve hissetmeye yönelik duyarlı bir yaklaşım içinde olmaktır. Bireyin başka insanların duygularını anlayabilmesi için öncelikle kendi duygularını anlama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Örneğin eli yanmayan birinin yanık acısını anlaması oldukça güçtür. Empati becerisi gelişmiş bireylerin çevreleriyle olan iletişimi artır ve daha kolay problem çözebilir (77).

Eğitim sistemi, öğrencilerin akademik becerilerine, bilişsel yeterliliklerine ve rasyonel düşünme becerilerine daha çok odaklanmakta ve duyguların öğrenilmesini ihmal edilmektedir. Ancak ğrencilerin güçlü ve sağlıklı bireyler olması için duygu durumlarını bilmesi ve gerektiğinde düzenlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin hem kendi duygu durumlarını hem de başkalarının duygularını anlaması ancak empati becerilerinin gelişmesiyle mümkündür (77). Empati becerisi üç aşamada gerçekleşmektedir. İlk olarak, bireyin kendisini karşısındaki yerine koyması ve onun gibi düşünebilmesidir. İkinci olarak, empati kurabilmesi için karşısındaki insanın duygularını doğru bir şekilde anlayabilmesidir. Son olarak ise empati kuran bireyin oluşturduğu empati anlayışının karşısındaki insanın aktarmasıdır (78).

2.3.3. Eleştirel Düşüme

Eleştirel düşünme, düşünmenin en gelişmiş halidir. Eleştirel düşünme, karşılaştırma gibi becerileri içeren mantıksal düşünme ve muhakeme becerisi olarak tanımlanır. Eleştirel düşünme sayesinde birey nesnel ve derinlemesine düşünerek doğruyu yanlıştan ayırabilir (79). Bu beceri ile ergen mevcut durumu nesnel olarak analiz edebilir. Ayrıca medyanın etkilerini, akran baskısını ve tutumlarını anlamaya yardımcı olur (80). Bu beceri karar vermeye yardımcı olan bir beceridir. Eleştirel düşünmenin öğrenilmesi, karar alma sürecinde, bireyin kendisini fark etmesi ve potansiyelini ortaya çıkarabilmesi açısından oldukça önemlidir (81).

2.3.4. Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık, yenilikçi fikirler üretme ve bunları düşünceden gerçeğe dönüştürme yeteneğidir. Yaratıcı düşünme süreci, yenilikçilik, fikir üretme, geçmiş deneyimler ve eleştirel düşünme ile ilgili bir süreçtir (82). Yaratıcılık özgün düşünmeyi ve ardından da üretmeyi içerir. Yaratıcılık ergenin, hayatın çeşitli zorluklarıyla esnek bir şekilde baş edebilmesine yardımcı olur. Bu beceri hem problem çözmeye hem de karar vermeye yardımcı olur (83). Yaratıcı düşünme ve sorgulama becerisi ile çocuklar, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla etkili şekilde başa çıkar ve sorunlara çözüm yolları bulurlar. Yaratıcı düşünme ile çocuklar potansiyel güçlerini geliştirebilirler (76).

2.3.5. Karar Verme

Karar verme, birçok seçenek arasından en iyisini tercih etme yeteneğidir. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini analiz etme ve aldığı kararın sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme becerisidir (80,82). Bilgileri toplama, seçenekleri karşılaştırma, ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme ve sonuç olarak en uygununu seçme becerilerinden meydana gelmektedir. Karar verme becerisi, bireyin aldığı kararların yapıcı olmasını, seçenekleri sağlıklı bir şekilde değerlendirmesini destekler. Ergenin hayatı hakkında seçenekleri değerlendirerek yapıcı kararlar vermesini sağlar. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımı dikkate alındığında karar vermenin hayat kalitesi açısından önemli bir gereklilik olduğu görülmektedir. Çünkü bireyin karşılaştığı sorunları çözmek için birçok seçenekten en doğrusunu seçmesi yaşam kalitesini etkilemektedir (76).

2.3.6. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, bireyin hayatında ortaya çıkan problemlerle yapıcı bir şekilde başa çıkabilmesini sağlar. Kişinin rahatsızlık veren durumlardan öfke ve saldırganlık olmadan kurtulmasına yardımcı olur. Bu beceri ergenin sorunlarını yaratıcı ve eleştirel düşünciyi kullanarak çözmesini destekler (83). Yaşam becerilerinin temel bileşenlerinden biri olan problem çözme becerisi hayattaki zorluklarla mücadele etmede ve sorunların üstesinden gelmede önemli bir beceridir (76).

Hayatta sorunlar kaçınılmazdır ve hayatın içinde birey birçok problemle karşılaşır. İnsan bu sorunları çözmek için her zaman hazırlıklı olmalıdır. Çünkü kişinin yaşam doyumu sorunlarını nasıl çözdüğüyle ilgilidir. Dolayısıyla bireyin küçük yaşlarda problem çözme becerisini kazanması da oldukça önemlidir. Çünkü problem çözme becerisi küçük yaşlardan itibaren barış ve refah içinde yaşayabilmek için gerekli en önemli yaşam becerilerinden biridir. Bu nedenle yapılan araştırmalar göstermektedir ki çocukların problem çözme becerisi akranlarla olan iş birliğinden olumlu şekilde etkilenmektedir. Yani çatışmasızlık, barış ve refah problem çözme becerisiyle ilişkilidir ve bu beceri de akranlarla iş birliğine dayanmaktadır. Diğer taraftan bir sorunu çözmek için yalnızca akranlarla iş birliği yapmak gibi sosyal duygusal süreçler değil bilişsel bazı süreçler de işletilmelidir. Bu kapsamda bir problemi çözmek; araştırmak, analiz etmek, problemi tanımlamak, çözüm önerileri sunmak ve uygulamak basamaklarından oluşur (84,82,49).

2.3.7. Etkili İletişim

Etkili iletişim, insanlarla etkili sosyal ilişkiler kurulması ve sürdürülmesi için önemli bir araçtır. Fikirleri, gerçekleri, düşünceleri ve duyguları başkalarına iletmenin bir yoludur. Kişinin hem sözlü hem de sözsüz şekilde düşüncelerini, isteklerini ve korkularını ifade edebilmesidir. Bu beceri ergeni zor durumda kaldığında başkalarından yardım ve tavsiye alma konusunda yönlendirir (80). Etkili iletişim becerileri bireyin başarısı için oldukça önemlidir (82).

Ergen, bu beceriler ile zihinsel ve sosyal bütünlükle sıcak ilişkiler kurmayı ve bu ilişkilerin devam etmesini sağlamaktadır. Ergen, sosyal desteğin önemli bir kaynağı olan aile üyeleri ile de sıcak ilişkiler kurabilir. Bu beceri sayesinde, ergen, başlattığı ilişkileri yapıcı bir şekilde sonlandırma yeteneği de kazanmış olur (76). Etkili iletişimin bir diğer önemli unsuru olan dinleme yeteneği de ergenlerde yaşam becerileri kapsamında hedeflenen davranışlardandır. Birini dinlerken o kişinin yüzüne bakmak, onu dinlediğini gösteren önemli işaretlerden birisidir. Dinlediğini gören kişi önemsendiğini hisseder ve aynı duyguları karşısındakine de taşır (80).

2.3.8. Kişilerarası İlişki

Kişilerarası ilişki kurma becerisi, hayatta kalmak için kurulması ve sürdürülmesi zorunlu olan bir beceridir. Başkalarıyla ilişki kurmak önemli bir yaşam becerisidir. Kişilerarası ilişki hayata heyecan ve sıcaklık veren, ilgi, destek ve iş birliği sağlayan bir beceri olarak tanımlanmıştır. Bu beceriyi kazanmış ergen insanlarla olumlu bir şekilde ilişki kurmayı ve ilişkiyi yapıcı bir şekilde sona erdirmeye yeteneğini elde etmiş olur (80). Kişilerarası ilişki becerileri bu çağda oldukça önemlidir. Sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim kurma, aktif dinleme, eleştirme, övme ve çatışma durumunu yönetme kişiler arası becerilerden bazılarıdır. Bireyin liderlik becerilerini de geliştirmeye yardımcı olan kişilerarası beceriler bireye verimlilik ve başarı getirir (82).

İlişki başlatma ve sürdürme becerileri, kişinin bir ilişkide kullanabileceği temel adımları içerir. Birileri ile konuşurken onu dinleme, yüzüne bakma, kendini tanıtmak, nezaket ifadelerini kullanma, selamlaşma, vedalaşma, paylaşma ve yardım isteme ilişki başlatma ve sürdürmek için temel adımlardandır. Bazı çocuklar bu becerileri daha kolay öğrenirken, bazı çocuklar çeşitli nedenlerle bu becerileri kazanamazlar.

İlişki başlatma ve sürdürme becerilerini geliştiremeyen çocuklar diğer becerileri de (duygularını ifade etme, atılganlık yapma, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma, sorun çözme, plan yapma, grupla iletişim, bir iş yürütme) geliştirmekte problem yaşarlar. Yapılan araştırmalar da belirtilen bu durumu göstermektedir. Araştırmalara göre, iletişim becerileri düşük olan çocukların akranları tarafından dışlanma olasılıkları da artmaktadır (85), (86).

2.3.9. Stresle Başa Çıkmak

Stres, aşırı baskılardan ve taleplerden kaynaklanan bir tepkidir. Birey bu baskı ve taleplerle baş edemeyeceğini hissettiğinde stres düzeyi artacaktır. Dolayısıyla kişinin stres ve olumsuz duygularını yönetebilmesi için stresin duygusal ve fiziksel nedenlerinin farkında olarak tepki vermesi gerekir (93).

Stresle başa çıkma, günlük hayatta karşılaşılan stres kaynaklarını, stresin bireyi nasıl etkilediğini fark etmektir. Stresle başa çıkma becerisine sahip bir birey hayatındaki stres seviyesini kontrol edecek biçimde davranır (76). Stresle başa çıkmak, bireyin stresin kaynaklarını tanımasına ve etkilerini anlamasına bağlıdır. Bu beceri ergene olumlu veya olumsuz durumlarla yüzleşmek için güç sağlar. Ergen bu beceriyle stresin kaynaklarını ve etkilerini fark ederek stres kaynağını kontrol eder ve stresin üstesinden gelebilir (75). Bu beceri, bireye olumsuz durumlarla yüzleşme gücü verir. Duygularını ve stresini iyi kontrol edebilen kişi hayatta daha başarılı olur (93).

2.3.10. Duygularla Başa Çıkmak

Duygularla başa çıkmak, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını anlamasına yardımcı olur. Duygularla başa çıkma sürecinde kişi hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının duygular tarafından idare edilebileceğini fark eder. Ergenin duygularını tanımasına ve duyguları üzerinde daha çok kontrole sahip olmasına yardımcı olur (75). Duygularla başa çıkma becerisi ergenin davranış düzenleme becerisini etkileyerek yaşam kalitesini artırır (76).

2.3.11. Gerektiğinde Yardım İsteme veya Yardım Etme

Yardım etme davranışı, zorunluluk ya da görev olmadığı halde başkalarının sorunlarını gidermeye yönelik gönüllü olarak yapılan davranışlardır. Yardım etme davranışı çoğunlukla karşılık beklemeden, plan dışı kendiliğinden meydana gelir (87). Yardım istemek sanıldığı kadar aksine pek çok kişi için zordur. Bu durum yetişkinler kadar çocuklarda da zorluk yaratmaktadır. Mükemmeliyetçi kişilerin “her şeyi kendi başıma yapmalıyım” gibi düşünceleri yardım istemelerine engel olurken bazen de “yardım isteyip de başkasını rahatsız etmeyeyim” gibi düşünceler de bu duruma engel oluşturabilir. Çocuklar ise genellikle “yardım istersem bana kızar, bağırlar” gibi düşüncelerle yardım istemekten kaçınmaktadırlar. İdeal olan davranış biçimi, kişinin öncelikle kendisinin denemesi ve gerekli durumlar için de yardımı istemesidir (80).

2.3.12. Atılganlık Becerileri

Atılganlık becerisi kişinin duygu düşünce ve isteklerini karşısındakinin haklarını da gözeterek ifade etmesidir. Kişinin olumlu olumsuz duygularını yaşamak, bunları karşıdaki kişiye ifade etmek, yapmak istemediklerine hayır demek, başkalarının isteklerini kendi uygunluğuna göre kabul etmek ya da etmemek, kendisine uygunsuz davranıldığında düşüncelerini söylemek ve kararlarını değiştirmek gibi temel hakları vardır. Atılganlık becerisi, kişinin sözü edilen bu ve benzeri haklarına sahip çıkması ve korumasıdır (83).

2.3.13. Öfkeyi Kontrol Etme

Öfke, doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara karşı verilen bir tepkidir. Duygusal bir tepki olan öfkenin bireye ve topluma oldukça zararlı etkileri vardır. Ancak öfke sınırlandırıldığı sürece sağlıklıdır ve işe yarar. Kontrol edilemediğinde kişinin kendisi ve çevresi için zararlı olabilir (88). Öfke tıpkı diğer duygular gibi insan için olan bir duygudur. Kimileri olumsuz duyguların kesinlikle hissedilmemesi ve ifade edilmemesi gerektiğini düşünür. Oysa öfkeyi hissetmek doğal ve insanidir. Öfkeyi kontrol etmedeki amaç öfkeyi uygun şekilde ifade etmektir. Yani kişinin yaşadığı öfkeyi kendine veya bir başkasına zarar verecek şekilde yaşamamasıdır. Öfkeyi kontrol etmek diğer bir deyişle uygun şekilde ifade etmek çocuklarda olduğu kadar yetişkinlerde de zor olabilmektedir. Öfkenin altında yatan pek çok sebep olabilir.

Çocukların yaşadığı öfke patlamalarının altında; depresyon, dikkat bozukluğu, öğrenme güçlüğü, okula uyum sorunu, yaygın gelişimsel bozukluk, aile içi çatışma, duygusal sorunlar, sosyal becerilerde yetersizlik gibi pek çok sorun söz konusu olabilir. Öfke kişiler arası iletişimi olumsuz yönde etkileyerek, ilişkilerde bozulma, sosyal hayatta başarısızlık gibi sorunlara neden olur (75,89).

2.3.14. Plan Yapma ve Uygulama Becerileri

Planlama bir işin, bir görevin ne zaman nasıl yapılacağını nasıl tamamlanacağını düşünebilme ve uygulayabilme becerisidir. O işle ilgili adımları belirlemek, çıkabilecek sorunların önlemlerini almak, çözüm yolları bulmak ve ne kadar süreceğini ön görmek kişinin yapacağı işi uygun şekilde tamamlamasını sağlar ve kişiyi sonuca götürür. Planlama becerisi kişinin işini kolaylıkla yapmasını sağlar. Zamanı ve enerjiyi verimli şekilde kullanmaya olanak verir. Bunun yanı sıra bir planı yapmak kadar önemli bir diğer beceri de planı uygulamaktır. Uygulama kısmı birçok insan için oldukça zorlayıcıdır. Çoğu kişi için planlama o kadar zordur ki hiçbir şey yapmamayı tercih eder (83).

2.3.15. Özgür (Boş) Zamanlarını Değerlendirme

Özgür zaman, kişinin kendisi ve içinde yaşadığı toplumla ilgili temel sorumluluklarını yerine getirdikten sonra kendini eğlendirebileceği, dinlendirebileceği, geliştirebileceği çeşitli aktiviteleri yapacağı andır. Özgür zamanlar yaratabilmek ve bu zamanı değerlendirmek sağlıklı bir kişilik gelişiminin adeta olmazsa olmazıdır. Çünkü bu aktiviteler insan yaşamına günlük yaşamın streslerinden uzak kalma, gerginliği azaltma, mutluluk hormonu salgılama, akran desteği ve paylaşımı sağlama gibi olumlu katkılar getirir (83). Boş zamanı değerlendirme, bireyin yaşam kalitesini arttıran unsurlardan biridir. Boş zamanı değerlendirme kişinin yaratıcılığını ve keşfetme duygusunu da desteklemektedir (90). Özgür zaman aktiviteleri ergenin yaşamında önemli bir zaman dilimi iken kişilik gelişimini de desteklemektedir (91).

2.4. Yaşam Becerilerine İlişkin Model, Yaklaşım ve Uygulamalar

2.4.1. Pozitif Genç Gelişiminde Beş Element (5'C')

Birey, hayat boyu birçok farklı gelişim sürecinden geçer. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş olan ergenlik ve gençlik dönemi bu dönemlerden biridir (92). Ergenlik dönemi ergen için oldukça karmaşık ve çetrefillidir. Bu dönemde ergene yardımcı olacak desteklerden biri pozitif genç gelişim yaklaşımıdır. Bireyin kendi sorunlarını çözebilme yeteneği, gençliğe yeni bir bakış açısı olan pozitif genç gelişim yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın amacı, gençlerin var olan yeteneklerine, güçlü yönlerine, ilgilerine odaklanmaktır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise bu yaklaşımın amacını gençlerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları yaşam becerilerini kazanmaları olarak açıklamaktadır. Bu yaklaşım gençleri anlamayı, eğitmeyi ve üretken hale getirmeyi önemser. Böylece geleneksel anlayışın aksine gençler toplumda sorun değil kaynak olarak algılanmıştır. Bu gençler dezavantajlı riskli gruplarda bile olsa potansiyelleri önemsenir. Ayrıca bu yaklaşıma göre çocuğun sosyal hayatındaki her türlü etkileşimleri önemlidir (93).

Ergenlik dönemini verimli geçirerek yetişkinliğe daha az problemle geçen kişilerin bakış açıları ve bazı kişisel özelliklerinde ortak noktalar olduğu görülmüştür. Bu ortak noktalar Pozitif Genç Gelişimini beş bileşeni olarak değerlendirilir. Lerner'e göre bu ortak beş özellik; yetkinlik, özgüven, karakter, ilişki ve sosyal ilgidir. Sözü edilen bu beş özelliğin az geliştiği veya gelişmediği durumlarda gençlerin kişisel, sosyal ve davranışsal problemlerle daha çok karşılaşmaları beklenir. Bu beş özelliğe ilerleyen yıllarda altıncı bir özellik daha eklenmiştir. Sosyal ilgi olarak adlandırılan bu yeni özellik gençlerin başkalarına yük olmadan ama aynı zamanda kendilerine özen göstererek toplum hayatı içinde etkin bir şekilde yer almaları anlamına gelmektedir (94).

2.4.2. Pozitif Genç Gelişimi (4- H) Yaşam Becerileri Geliştirme Modeli

Yaşam becerilerinin kazandırılması için birçok farklı program planlanmıştır. Bunlardan biri, Amerika'da gençlere yaşam becerileri kazandırmayı hedefleyen 4- H programlarıdır (95). 4-H organizasyonunun, gençlerin gelişimini destekleyerek, kaliteli gençlik programları hazırlamak ve gençlerin katılımını sağlamak gibi amaçları

vardır (96). 4- H (head- düşünce, heart- duygu, hands- el, health- sağlık) 1902 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin Ohio kentinde çocuk ve gençlere öğrenme fırsatları sağlayarak yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. 4- H'nin sloganı 'daha iyi yapmak için, yaparak öğren'dir. Gençlere yönelik programlar düzenler ve kamp, fuar gibi çeşitli öğrenme ortamlarında çocuklara yaşam becerileri edinme ve öğrenme fırsatları sunar (97). 4- H Organizasyonu, 8- 18 yaş aralığındaki gençlere ve ayrıca 4- 7 yaş arasındaki çocuklara da yönelik faaliyetler yürütmektedir. Oldukça geniş bir yaş grubuna hitap eden bu organizasyon sayesinde yaklaşık 6 milyon genç ve çocuk ırk, din, dil ayrımı gözetilmeksizin yaşam becerileri eğitimine dahil edilmiştir. 4-H kapsamında, kentsel ve kırsal bölgelerde yaşayan bütün çocuklara 500.000 gönüllü ve 3.400 uzman ile ulaşılmaktadır (95,97).

Pozitif Genç Gelişimi (4- H) organizasyonu içinde yaşam becerileri eğitimi alan gençler program sayesinde düşünce, iletişim, çevreyle etkileşim, saygı, zorluklarla başa çıkma, problem çözme gibi birçok beceriyi edinir (92). 4- H organizasyonu ile gençlerin deneyim odaklı yaşam becerileri edindikleri ve birçok alanda akranlarına göre daha olumlu davranış özellikleri elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (97).

Pozitif Genç Gelişimi (4- H) modeli gençlerde geliştirmek üzere bazı becerilere odaklanmaktadır. Hedeflenen bu beceriler 4 boyutta tanımlanmıştır. Bunlar düşünce, duygu, el ve sağlıktır (57).



Şekil 2.1. Yaşam Becerileri Çarkı.

Düşünce, bilgi, akıl ve yaratıcılık yeteneklerini içermektedir. Düşünmek ve yönetmek olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Düşünmek, fikir üretmek ve karar vermek, hayal etmek, dikkatlice inceleyerek durumu gözden geçirmektir. Yönetmek, bir hedefe ulaşma doğrultusunda kaynakları kullanmak olarak tanımlanmıştır (57).

Duygu, sosyal ve kişisel becerileri içerir. İlişki ve sosyal ilgi olarak iki başlığa ayrılmıştır. İlişki, kişiler arasında anlamlı ve karşılıklı bir etkileşim kurması anlamındadır. Sosyal ilgi başkalarına karşı anlayış, sevgi ve nezaket göstermektir (57).

El, vatandaşlık ve mesleki yeterliliklerini içermektedir. Verme ve çalışmak olarak ikiye ayrılmaktadır. Verme, bir şeyin olması için sorumluluk almak, sebep olmak anlamındadır. Çalışmak ise, bir şeyi tamamlamak için fiziksel ve zihinsel çaba göstermek anlamına gelmektedir (57).

Sağlık, fiziki ve sağlıkla ilgili yeterliliklerdir. Yaşamak ve olmak olarak ikiye ayrılmaktadır. Yaşamak, günlük hayatın akışına göre davranış sergilemek anlamına

gelmektedir. Olmak, kişisel gelişimiyle bireyin temel doğasını takip ederek yaşaması anlamına gelmektedir (57).

Yaşam becerileri, insanların yaşamda etkinliğini arttıran yetkinliklerdir. Bu yetkinliklerin gelişimi ve desteklenmesi amacıyla 4- H, gençler için sağlıklı ve daha üretken beceriler geliştirmeye odaklanmaktadır (57).

2.5. Günlük Yaşam Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Günlük yaşam becerileri ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş ve ortaokul öğrencileriyle yapılmış çok az çalışmaya rastlandığından bu bölümde farklı yaş gruplarıyla ve farklı araştırma modelleriyle yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir.

Yıldırım ve Temel tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına verilen yaşam becerileri eğitimi programının çocukların yaşam becerileri ve sosyal uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde ve pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür (48).

Topçu Bilir tarafından yapılan çalışmada, yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki çocukların yaşam becerilerinde, sosyal duygusal uyum düzeylerinde ve benlik algılarında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir (41).

Kutsal tarafından yapılan çalışmada, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın ortaöğretim düzeyinde öğrenime devam eden kız öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinin arttığı ve problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür (98).

Demirci ve Ümmet tarafından yapılan deneysel çalışmada ise, yaşam becerileri eğitimi ile ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür (4).

Yıldırım tarafından yapılan çalışmada, 5- 6 yaş çocuklarına yaşam becerileri eğitimi programının çocukların yaşam becerileri ve sosyal uyumları üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinde, sosyal uyumlarında ve iletişim becerilerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür (76).

Akfırat ve Kezer yaptıkları deneysel çalışmada, geliştirdikleri yaşam becerileri eğitim programının 4. sınıf öğrencilerinin yaşam beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının öğrencilerin yaşam becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (50).

Kaya tarafından yapılan çalışmada, 4 yaş çocuklarına uygulanan Yaşam Becerileri Programı'nın çocuklarının davranış problemleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitimi programının çocukların sosyal iş birliği, sosyal kabul ve sosyal bağımsızlık becerilerini ve sosyal becerilerini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür (99).

Şentürk Aydın tarafından yapılan deneysel çalışmada, yaşam becerileri programının boşanmış aile çocuklarının uyumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin, çocukların depresyon ve kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde azalttığı, çocukların boşanma sürecine uyumlarını anlamlı düzeyde arttırdığı ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür (100).

Moulier ve arkadaşları tarafından yapılan deneysel çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin ergenlerin benlik saygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 10-15 yaş arasındaki 520 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri programının uygulandığı öğrencilerin benlik saygısı puanlarının anlamlı düzeyde ve pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür (66).

Gunning ve arkadaşları tarafından İrlanda'da yapılan çalışmada, Okul Öncesi Yaşam Becerileri Programı'yla okul öncesi dönem çocuklarının hazırbulunuşluk düzeylerini arttırarak, davranış problemlerinin azaltılması hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı görülmüştür (101).

Javidi ve Garmouridi tarafından yapılan çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin ergenlerin sosyal becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya lise düzeyinde öğrenim gören 100 ergen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin sosyal becerilerde ve duygularla başa çıkmada ve saldırganlığa eğilimin azalmasında anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmüştür (102).

Sreehari ve arkadaşları tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada, ergenlik döneminde bireyin çevresinde olumsuz değerlendirilme ve öz imaj ile ilgili yaşadığı sorunlar ile başa çıkmada yaşam becerileri eğitimin etkisini incelemek hedeflenmiştir. Çalışma grubu 12- 16 yaş arasında 47 ergenden oluşmuştur. Çalışmanın sonucunda, ergenin olumsuz değerlendirilme ve öz imaj korkusunda anlamlı düzeyde azalma olduğu görülmüştür (38).

Iqbal ve arkadaşları tarafından Tahran'da yapılan deneysel çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin lisede öğrenime devam eden kız öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubuna yaşları 14- 17 arasında değişen 60 kız öğrenci dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yaşam becerileri eğitiminin kız öğrencilerin ruh sağlığını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilediği görülmüştür (103).

Mothadi ve Zboon tarafından yapılan çalışmada, yaşam becerileri eğitim programının çocukların sağlıklı yaşam becerileri elde etmesinde nasıl bir etkisi olduğu incelenmiştir. Çalışma grubunu 5- 6 yaş arasında 60 anaokulu öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilere uygulanan ön- test ve son- test sonuçları kıyaslanmış ve yaşam becerileri eğitimi programı uygulanan deney grubundaki öğrencilerin sağlıklı yaşam beceri düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (104).

Ghasemian ve Kumar tarafından yapılan deneysel çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin ergenlerin özerkliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 200 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin özerklik düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde ve pozitif yönde arttığı görülmüştür (105).

Göl Güven tarafından yapılan çalışmada Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın öğrencilerin problem çözme, okul iklimi ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 16 öğretmen ve 417 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Lions Quest Yaşam Becerileri Programı'nın okul iklimi, öğrencilerin davranışları ve öğrencilerin problemle baş etme yöntemleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür (106).

Tymes ve arkadaşları tarafından yapılan deneysel çalışmada, ilkokul dönemindeki çocuklara yaşam becerileri eğitimi uygulanmıştır. Uygulanan yaşam becerileri eğitiminin çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal güveni, öz yönetimi ve madde kullanımına karşı direnç geliştirme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin madde kullanımına karşı dirençlerinin arttığı, sosyal becerilerinde ve özgüvenlerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür (107).

Liu ve arkadaşları tarafından yapılan deneysel çalışmada, Çin'de kırsal bir bölgede yaşayan çocuklara yaşam becerileri eğitimi verilerek davranış problemleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya yaş ortalaması 12.4 olan 18 erkek, 16 kız olmak üzere toplam 34 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocukların ön- test ve son- test sonuçlarına bakıldığında yaşam becerileri eğitiminin çocukların yaşam becerileri kazanımında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür (108).

Hanley ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, uygulanan yaşam becerileri eğitim programı ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Head Start Programı'nın uygulandığı sınıflarda eğitime devam eden 3- 5 yaş arasındaki 6 erkek, 8 kız olmak üzere toplam 14 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitimi ile çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (61).

Kazemi ve arkadaşları tarafından yapılan deneysel çalışmada, diskalkulisi olan çocukların aldığı yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin benlik saygısı ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 11.38 olan 40 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin benlik saygısı ve iletişim becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür (109).

Vatankhah ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, lisede öğrenim gören kız öğrencilerinin aldıkları yaşam becerileri eğitimi ile öğrencilerin öfke kontrolü ve öz benlik saygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu 30 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin öfke kontrolü ve öz benlik saygısı üzerinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir etkisi olduğu görülmüştür (110).

Luczynski ve Hanley tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemde risk altında olan çocukların öz kontrol ve iletişim becerilerini kazanmalarında yaşam becerileri eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 12 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Okul Öncesi Yaşam Becerileri Programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda yaşam becerisi eğitim almış öğrencilerin sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkili olduğu görülmüştür (60).

Gomes ve Marques tarafından Portekiz’de yapılan çalışmada, yaşam becerileri eğitimi programının, ergenlerin yaşam becerileri, yaşam memnuniyeti, yaşam uyumu ve akademik başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Programa stres yönetimi, motivasyon, zaman yönetimi, problem çözme ve iletişim beceriler dahil edilmiştir. Çalışmaya yaş ortalamaları 12 olan 84 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kontrol ve deney grupları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı, iyimserlik düzeyleri ve yaşam memnuniyetlerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (111).

Arpana tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin grup yaşam becerileri eğitimi ile utangaçlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. 500 ergene Utangaçlık Değerlendirme Testi uygulanmıştır. Utangaçlık düzeyleri yüksek olan 96 ergen çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, grup yaşam becerileri eğitimi ile öğrencilerin duygusal, fizyolojik ve davranışsal olarak utangaçlık düzeylerinin azaldığı görülmüştür (112).

Ahmedi ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yaşam becerileri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu 220 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, yaşam becerilerinin öğrencilerin yaşam kalitesini pozitif yönde etkilediği, yaşam becerilerini günlük

hayatta kullanan öğrencilerin daha kolay problem çözdüğü ve sosyal çevresinde kişilerarası ilişkilerinin geliştiği görülmüştür (113).

Rahmeti ve arkadaşları tarafından yapılan deneysel çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin öğrencilerin sosyal uyumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 20 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin ve sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilendiği görülmüştür (47).

Yadav ve Iqbal yaptıkları çalışmada, yaşam becerisi eğitimi alan ergenlerin benlik saygısı ve empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir. Çalışma grubunu yaşları 15 – 17 arasında değişen 30 kız ve 30 erkek öğrenci olmak üzere 60 ergen oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığı, yaşam becerileri eğitimi programının ergenlerin benlik saygısı ve empati düzeylerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür (39).

Hanley Heal, Tiger ve Ingvarson tarafından Amerika’da yapılan çalışmada, yaşam becerileri eğitim programının çocukların saldırganlık ve davranış problemlerini engelleme durumları incelenmiştir. Araştırmaya 3-5 yaşları arasında 7 erkek, 9 kız olmak üzere toplam 16 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının çocuklarda yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği problem davranışlarında %74 oranında azalma olduğu görülmüştür (58).

Günlük yaşam becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla okul öncesi dönem çocuklarıyla ve lisede öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar deneysel olarak yürütülmüş ve öğrenciler yaşam becerileri eğitim programlarına dahil edilmiştir. Söz konusu çalışmalarda, yaşam becerileri eğitim programları ile öğrencilerin sosyal uyum düzeyi, benlik algısı, davranış problemleri, sosyal becerileri, akademik başarı, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma ise, tanımlayıcı nitelikte olup araştırmada günlük yaşam becerileri ile öğrencilerin prososyal eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.6. Prososyal Eğilimler

Sosyal beceriler ve sosyal yeterlilikler insan hayatında oldukça önemli bir role sahiptir. Sosyal beceriler, sosyal ilişkileri başlatan, ilişkilerin devamını sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin akranlarıyla ilişkilerini, kendini kontrol edebilme becerilerini, atılganlık ve uyum becerilerini içermektedir (114). Sosyal yeterlilik ise sosyal, bilişsel, davranışsal ve duygusal faktörleri kapsayan, karmaşık ve birbiriyle etkileşimli bir yapıdadır. Sosyal yeterliğin temeli, bireyin sosyal bir varlık olarak topluma uyum sağlayabilmesini, bireysellik ve toplumsallık arasındaki dengeyi ifade etmektedir (114). Sosyalleşme sürecinin temelini oluşturan olumlu sosyal davranışlar, toplum yanlısı sosyal davranışlar “prososyal davranışlar” olarak adlandırılmaktadır (45,115). Prososyal davranışlar, herhangi bir karşılık beklemeden, gönüllü olarak, başkalarına fayda sağlama, yardım etme, teselli etme, empati kurma, iş birliği yapma ve paylaşma gibi olumlu davranışlardır (23,24,25,116).

Birey çocukluk yıllarından yetişkinliğe kadar toplum içinde olumlu ve olumsuz birçok deneyim yaşayarak etkileşime geçmektedir. Dolayısıyla çevresel faktörlerin etkisiyle içinde yaşanılan sosyal toplumun ahlaki ilkeleri bireyin sosyal gelişimini etkilemektedir. Yaşadığı toplumda olumlu deneyim fırsatı bulan birey karşılıksız yardım etme, iş birliği yapma, yardım etme gibi prososyal davranışları benimseyerek hayata geçirebilmektedir. Ancak sosyal hayatında daha çok olumsuz koşullar ile karşılaşan bireyin istenmedik sosyal davranışları gerçekleştirmesi beklenmektedir (117).

Dünyaya tek başına gelen insanın hayatını tek başına sürdürmesi mümkün değildir (118). Bireyin bulunduğu toplum içinde geliştirdiği kişilerarası ilişkileri, ilişkiyi sürdürme davranışları bireyin sosyal olarak yeterliliklerinin de geliştiğini düşündürmektedir. Sosyal yeterliliği gelişmiş kişinin sosyal becerilerinin de gelişmesi beklenmektedir. Sosyal beceriler ile bireyin aile, okul ve tüm sosyal çevresinde olumlu sosyal davranış gösterme eğilimi artmaktadır. Gençlerin toplumun diğer üyeleriyle güçlü olan sosyal ilişkileri sosyal ve ekonomik açıdan toplumlara fayda sağlayacaktır (32). Dolayısıyla olumlu sosyal davranışlar sadece bireyi değil tüm toplum hayatını etkilemektedir (45).

Prososyal davranışlar, ergenin sosyalleşme sürecinde, güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurmasına, empatik beceri ve kişisel sorumluklarını yerine getirmesine, sağlıklı ve üretken bir şekilde yaşamasına yardımcı olan becerilerdir. Sosyal hayatında bireyin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, kendini tanıması sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek, karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri getirmesi beklenir (32). Bu davranış türlerini gösteren bireylerde, pozitif benlik algısının, kişilerarası ilişki kurma ve sürdürme becerilerinin iyi düzeyde olduğu bilinmektedir (119). Prososyal davranışların sonucunda insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde karşılıklı güven, saygı gibi ahlaki değerlerle hareket etmesi ve bu durumun da insan ilişkilerinin sağlam temellere oturtulmasına neden olmuştur (120).

Prososyal davranışlar, ilişkili olduğu düşünülen birçok değişken açısından incelenmiştir. Bu değişkenler, kişisel faktörler yaş, cinsiyet, aile yapısı ya da ebeveyn tutumları, algılanan sosyal destek, kültürel farklılıklar gibi faktörlerdir (121,122,123,124,125). Bu araştırmalarda kendini algılama, sorumluluk bilinci, akademik başarı, stres, saldırganlık, algılanan sosyal destek, duygusal zeka, akran ilişkileri gibi kişisel etmenlerin prososyal eğilimleri etkilediği görülmüştür.

2.6.1. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Prososyal Davranış Gösterme Eğilimi

Sosyal Öğrenme Kuramı, bireyin öğrenmesinin çoğunun sosyal bir ortamda gerçekleştiği fikrini benimsemektedir. Bu kurama göre, birey başkalarıyla etkileşimde bulunduğu kurallar, beceriler ve stratejiler, inançlar ve tutumlar hakkında bilgi sahibi olur. Bireyler, modellerini ve modellerin davranışlarını gözlemleyerek davranışların uygunluğunu öğrenirler ve eylemlerin beklenen sonuçlarına ilişkin inançlarına uygun hareket ederler. Bu kuram büyük oranda Bandura (1977)'nin çalışmasına dayanmaktadır (126). Sosyal Öğrenme Kuramı, insan davranışını, bilişsel davranış ve çevresel belirleyiciler arasındaki sürekli etkileşim ile açıklamakta ve öğrenmenin, gözlem ve model alma yoluyla gerçekleştiğini belirtmektedir (114). Öğrenme, bireyin, hem eğitim hem de gözlem yoluyla davranış geliştirmesidir. Gençler yetişkinlerin davranışlarını gözlemler ve taklit ederler. Dolayısıyla bireyin davranışları kişiler tarafından pekiştirilir veya değiştirilebilir (32).

Sosyal öğrenme teorilerine göre, insan davranışı ödül, ceza, modelleme gibi tekniklerle şekillenir. Bireyin toplumdan aldığı sosyal onayın ya da onaylamamanın

davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Örneğin bireyin empatik eğilimini ve özgeciliğini sosyal hayattaki onaylanma ile açıklamak mümkündür. Çocukların çevrelerinden ya da akranlarından aldıkları sosyal destek ile olumlu sosyal davranışlara daha fazla eğilim gösterdikleri görülmüştür (127). Prososyal davranış geliştirmede bireyin çevresindeki yetişkinler, akranlar, eğitim kurumları oldukça önemli bir yere sahiptir (15,16).

2.6.2. Prososyal Davranışın Temel Öğeleri

Prososyal davranışların kavranabilmesi ve bu davranışların bireyde nasıl geliştiğinin öğrenilmesi için prososyal davranışların temelini oluşturan özgecilik (diğerkamlık), sempati, empati, perspektif alma, iş birliği, paylaşma, yardım etme, gönüllülük gibi kavramların açıklanması gerekmektedir (128). Bu bölümde, prososyal davranışların temelinde yatan bu beceriler açıklanmıştır.

Özgecilik (Diğerkamlık)

Türk Dil Kurumu'na göre diğerkamlık özgecilik olarak belirtilmiş ve özgecilik kavramı “kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışan kimse” şeklinde tanımlanmıştır (129). Genel olarak diğerkamlık herhangi bir karşılık beklemeden yardım etme davranışdır (130).

Menfaat gözetmeksizin başkalarının yararı için gönüllü olarak yapılan özgecilik, yardım etme niyetiyle sempati duygusundan beslenen davranışlardır (45). Kişinin çevresindeki insanları düşünerek başkaları odaklı sergilediği olumlu sosyal davranışlardan olan özgecilik, bireyin sosyal çevresine yönelik duyarlılığı, yardım etme davranış eğilimi göstererek ortaya çıkmaktadır. Kişi, çevresine ve bireylere karşı olumlu tutum ve davranışlara eğilim göstermektedir. Çevresine olan duyarlılığı sonucunda oluşan bu diğer odaklılık başkalarının ihtiyaçlarına odaklanmak ile ilişkilendirilmektedir (131).

Diğerkamlık, başkalarının yararını da gözetme, kişisel çıkar olmaksızın diğer insanlara da yardımcı olma anlamına gelmektedir (83). Bireyin özgeci davranışlarını genetik ve çevresel faktörler etkilemektedir. Özgeciliği, bireyin çevre şartlarından çok genetik yatkınlığı etkilemektedir (132). Çocukların özgeci ve fedakar davranışları

çevrelerinde en çok gördükleri anne, baba, büyükanneler, dedeler ve kardeşlere yönelik başlamaktadır (133).

Sempati

Sempati sıklıkla empatiden kaynaklanan üzüntü halinde ya da sıkıntılı, muhtaç bir kişiye yönelik ilgi olarak tanımlanabilir. Empati, bireyin sosyal çevresindeki kişilerin duygularını fark etme ve hissedebilme ve duygusal tepkiler verebilme olarak tanımlanmıştır. Bir başkasının yararı amacıyla yardım etme amacıyla yapılan eylemlerdir (6).

Duygusal tepkilerden biri olan sempati bireyin başkasına yarar sağlamak amacıyla yardım etme eğilimidir. Bu duygusal tepkilerle bireyin daha fazla prososyal davranış gösterme eğiliminde olduğu görülmektedir (134). Sempati prososyal davranış gösterme eğilimini etkileyen etmenlerinden biridir (135,128).

Sempati ve empati tepkileri çocuğun sosyal gelişim düzeyini etkileyen önemli tepkilerdir. Sempati, empatinin duygusal bir sonucudur (134). Sempati ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (136). Sempati yardım isteyen birinin hislerini paylaşmaktır (82).

Empati

Empati başka birinin duygusal durumunu veya genel durumunu kavramadır (134). Sosyal olaylara duyarlı olma, topluma uyum sağlama, iş birliği, yardımlaşma kişilerarası ilişki başlatma ve sürdürme gibi davranışların temelini oluşturmaktadır (137,138). Başkasının bakış açısına duyarlılık gösterebilme ve empati gibi bilişsel mekanizmaların önyargıların kırılmasında ve prososyal davranışların kazanılmasında olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür (139,140). Empati, kişinin bir başkasını duygusal ve bilişsel olarak anlaması durumunda ortaya çıkar (136).

Davis'e göre, empati 4 farklı boyuttan oluşur. Bu boyutlardan birincisi, empatinin bilişsel davranışçı yönü olan perspektif almadır. İkincisi, empatinin daha çok duygusal yönünü oluşturan empatidir. Duygusal empati ile, kişi başkalarının problemleriyle ilgilenir ve yardımcı olmaya çalışır. Üçüncü boyut, hayali katılımdır.

Hayali katılım ise, kişinin dış bir etkenle duygusal olarak uyarılmasıyla ortaya çıkan empatik boyuttur (141). Hayali katılım ile birey daha kolay empati kurarak bir başkasının başında geçen olayları dinlerken kendisini de yaşıyormuş gibi hisseder (142). Dördüncü boyut ise, kişisel gerilimdir. Birey kendisini başkasının yerine koyar. Kişinin içinde bulunduğu durumu anlayarak gerilim hisseder ve zor durumda olduğu için yardım etme isteği oluşur (143).

Çocuklardaki empatik tepkiler erken sosyalleşme deneyimlerinin temelini oluşturmaktadır. Empati becerisi, sosyal çevre ile etkileşim, toplumsal uyum gibi olumlu sosyal davranışları pozitif yönde etkiler. Dolayısıyla empati yeteneği, olumlu sosyal davranışların önemli bir etkileyenidir. Empati becerisi prososyal davranışı etkileyen önemli bir faktördür (137,144). Ergenlerdeki empati düzeyi ile prososyal davranış sergileme eğilimi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır (145,146).

Perspektif Alma

Perspektif alma, başkalarının gereksinimlerini anlama, problemlerinin çözümüne yönelik yardımda bulunma gibi yetileri içermektedir. İyi niyet ve gönüllülükle yapılan yardım etme davranışı sempati ve empati duygularının gelişimini destekleyerek prososyal davranış gösterme eğilimini arttırmaktadır (45,147,148). Perspektif alma becerisi ile bireyin prososyal davranışları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür (146,149).

Perspektif alma, bireyin başka insanların ruhsal durumu hakkında bilgi edinme becerisidir (128). Perspektif alma, başkalarının sosyal ortamlarını içeren ruhsal ve fiziki durumlarını anlamayla ilgili bir beceridir. Bilişsel perspektif alma ise, bireyin başkalarının düşüncelerini anlamak için bilişsel olarak kendisini başkasının durumuna koymasüdür (134). Başkasının bakış açısını alma becerisi, empati becerisi ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilenmektedir (146,149).

Yardım Etme

Yardım etme davranışı, prososyal davranışın bir alt kategorisi olarak düşünülebilir. Yardım etme davranışı kişinin niyetiyle gönüllü olarak gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanır (33). Karşılığında herhangi bir ödül beklemeden ya da

bekleyerek yardıma ihtiyacı olan bireyleri olumsuz durumdan kurtarmaya yönelik yapılan eylemlerdir (150). Çocuklar içinde bulundukları sosyal çevrede yardım etme davranışını gözlemleyerek ve çocuklara deneyim fırsatı sağlanarak öğrenebilirler (33).

Pearce ve Amato yardım etme davranışını 3 başlık altında sınıflandırmışlardır. Prososyal davranış türlerinden biri olan yardım; planlı ve bilinçli olarak yardım, kendiliğinden gelişen yardım, önemli ve acil bir durumda yardım şeklinde birbirinden ayrılmaktadır. Birey yardımı kendisi yapıyorsa direk yardım, eğer yardım yapan birine destek oluyorsa dolaylı yardım şeklinde sınıflandırmışlardır (151).

2.6.3. Prososyal Davranışların Boyutları

Carlo ve Randall tarafından yapılan çalışmada prososyal davranışlar 6 farklı boyutla tanımlanmıştır (26).

Özgeci (fedakar) olumlu sosyal davranış, bireyin kendi menfaatinden önce başkalarının iyi olmasını, refahını ve ihtiyaçlarını düşünen sempati tarafından tetiklenen içselleştirilmiş gönüllü davranışlardır. Herhangi bir bireysel çıkarı olmadan sempati duygusuyla bireyi hareke geçiren başkalarının iyi olmaları niyetiyle yapılan davranışlardır. Özgeci olumlu sosyal davranışlar, kural ve ilkelerin benimsenerek, başkalarının ihtiyaçlarını karşılamayı ve rahatlığını sağlamayı hedefleyerek yapılan gönüllü yardımlardır (117). Özgeci olumlu sosyal davranış, yakından bir ilişkisi olmasa bile başka insanlara yarar sağlayan davranışlardır (152).

Uyumlu toplumsal davranış (itaatkar), bir rica ya da istek sonucunda sergilenen yardım davranışdır. Söz ile ya da beden diliyle başkaları tarafından talep edilen yardım davranışının yerine getirilmesidir (26,117,153). Bir kimsenin eşyanın ortak kullanımı için talepte bulunması sonucunda eşyanın paylaşılması itaatkar davranışa örnek gösterilebilir (154).

Duygusal olumlu sosyal davranışlar, duygusal olarak başkalarına yardım etmeye yönelik davranışlardır. Kızların duygusal olumlu sosyal davranışlarında empatinin etkisinin daha fazla olduğu görülürken, erkeklerin ise kişisel sorunundan kurtulma amacının daha önemli olduğu görülmüştür (155). Empati ile duygusal olumlu sosyal davranışlar arasında bir ilişki vardır. Bireyin bir duyguyu deneyimle fırsatı olduğunda, başka insanların aynı duyguyu yaşama durumlarında empati

kurmalarının daha kolay olması beklenir (156). Duygusal prososyal davranışlar, duygusal olarak yoğunluğun yaşandığı özellikle insanların üzüldüğü durumlarda başkalarına yardım etmeye yönelik davranışlardır (26).

Kamusal olumlu davranış, başkalarının görebileceği şekilde, gizlemeden yapılan, çevreden saygı ve onay görmek gibi güdülerle yapılan yardım davranışlarıdır (26). Diğer bir deyişle başka insanlar tarafından saygı duyulma, değerli hissedilme ve onaylanma gibi ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan yardım davranışlarıdır (117). Çevresindeki insanların onayını almak ergen bireyler için oldukça önemli olduğu için bu tür prososyal davranışlar ergenler tarafından tercih edilebilir. Dolayısıyla başka insanlar tarafından onaylanma beklentisi ile ergen bu olumlu sosyal davranış için motive olur (26,119).

Acil durumlarda olumlu sosyal davranış, acil prososyal davranışlar kriz durumlarında gerçekleştirilen davranışlardır. Örneğin bir trafik kazası sırasında yardımda bulunmak acil prososyal davranışlara örnek verilebilir (26,147).

Gizli olumlu sosyal davranışlar, yardım davranışının kime ait olduğu bilgisi bilinmeden dolaylı yollardan yapılan davranışlardır. Yaşça büyük olan çocuklarda gizli olumlu sosyal davranışların daha çok tercih edildiği bilinmektedir (26,147). İsimli bağışlarda bulunmak, imza kampanyalarına dahil olmak gizli olumlu sosyal davranışlara örnek verilebilir.

2.6.4. Prososyal Eğilimleri Etkileyen Faktörler

Prososyal eğilimleri biyolojik ve çevresel faktörler etkilemektedir. Biyolojik faktörler cinsiyet, yaş ve mizaç iken çevresel faktörler ise ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ebeveynin prososyal eğilim gösterme durumu, akran ve kardeş ilişkileri, etnik ve kültürel özellikler ile ahlaki olgunluk ve akıl yürütmedir (157). Bu bölümde söz konusu faktörler açıklanmıştır.

Cinsiyet

Bireyin sosyal gelişiminde cinsiyetin önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Prososyal eğilimler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında kız çocukların prososyal

davranış düzeylerinin erkeklere göre daha fazla geliştiği görülmüştür (115,128,158). Kızlar erkeklere göre başkalarının isteklerini yerine getirmeye ve yaptıkları yardımları açıklamamaya eğilimliken, erkeklerin çevrede başkalarının varlığında daha fazla olumlu sosyal davranışlara eğilimli oldukları görülmüştür (155,159). Bu sonucun gerekçesi olarak toplumda kadınlardan şefkatli olmaları, yakınlarına ilgi göstermeleri beklentisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla cinsiyetlerle ilgili toplumda kabul edilmiş normların kadın ve erkeğin cinsiyet rollerini etkilediği görülmektedir (160).

Olumlu sosyal davranışların alt boyutlarıyla incelendiği çalışmalara göre, kızların erkeklere göre duygusal, itaatkar, gizli ve özgeci prososyal eğilimleri daha fazla sergilediği, erkeklerin kızlara nazaran kamusal prososyal eğilimleri daha sık sergilediği görülmüştür (45,147,161). Bu farklılığın sebebi olarak ise toplum içerisinde kız çocuklarından daha çok yardım bekleme eğiliminde olunması ve bu davranışlarının erkek çocuklarına göre daha çok ödüllendirilmesi, çocukların küçük yaşlardan itibaren kazanmış oldukları cinsiyet rolleri, kız çocukların günlük hayatta sıklıkla oynadıkları evcilik oyunlarında üstlendikleri rollerin etkili olabileceği düşünülmektedir (115,147).

Yaş

Prososyal eğilimler çocuk henüz 1- 2 yaşlarındayken yardımlaşma, paylaşma, başkasının duygularında duyarlılık gösterme davranışları ile başlar. Çocuk 2 yaşına kadar en çok annesinin duygu durumuna karşı hassastır. Çocuğun yaşı arttıkça sosyal eğilimleri ve olumlu sosyal davranışları da artar (162). Olumlu sosyal davranış ile yaş arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara bakıldığında farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. McGinley ve Carlo'ya göre yaş ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (136). Carlo ve arkadaşlarına göre yaş arttıkça özgecilik ve gizli olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin arttığı görülürken, yaş ile kamusal ve duygusal davranış arasında herhangi bir ilişki olmadığı gözlenmiştir (147). Diğer bir araştırmada ise kız çocuklarında yaş ile duygusal ve kamusal olumlu sosyal davranışlar arasında bir ilişki görülmezken, özgeci ve gizli olumlu sosyal davranışların ise yaşla birlikte arttığı görülmüştür (155).

Çocuklarda prososyal eğilimlerin yaş ile paralel olarak arttığını gösteren birçok çalışmaya rastlanmıştır (43,121,147,163). Kızlarda duygusal ve kamusal prososyal

davranışlar ile yaş arasında bir ilişki görülmezken, itaatkar, özgeci ve gizli olumlu sosyal eğiliminin yaş ile birlikte arttığı görülmüştür (155,156,164). Bu sonucun yanı sıra prososyal eğilimler ile yaş arasında bir ilişki olmadığı da görülmüştür (136). Ancak genel olarak bakıldığında yaş ile bireyin prososyal eğilimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (45).

Mizaç

Mizaç özellikleri üzerinde anne- babanın etkisi oldukça fazladır. Anne ve babanın mizaç özellikleri genetik yollarla çocuğa geçer. Bu bağlamda sinirli bir yapıya sahip olan babanın çocuğunun sinirli bir yapıya sahip olması veya içe kapanık bir annenin çocuğunun içe kapanık davranışlar gösterme eğiliminde olması mizacın genlerle açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (165).

Mizaç türleriyle prososyal eğilim arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara çok fazla rastlanılmasa da bazı mizaç özelliklerinin bireyin prososyal eğilimleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir (166). Mizaç genetik yeteneklerimizden doğan, çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir yer tutan ve çocuğun gelişimini etkileyen bir faktördür. Örneğin, içe kapanık olmak, çabuk sinirlenmek, utangaç olmak gibi davranışlar sonradan kazanılmayan genetik kodlarla getirilen davranışlardır (167).

Annenin ve Babanın Eğitim Düzeyi

Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların prososyal eğilimlerinin arttığı görülmüştür (168). Başka bir çalışmada ise babası ilköğretim mezunu olan ergenlerin prososyal eğiliminin, babası diğer öğrenim düzeylerinde olan ergenlere göre daha çok geliştiği görülmüştür. Bu durumun babanın yoğun çalışma hayatı, kariyerin ön planda olması sebebiyle eğitim düzeyi yüksek olan babaların ergenle daha az zaman geçirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (169).

Ailenin Gelir Düzeyi

Prososyal eğilimleri etkileyen etmenlerden biri de ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Yapılan bazı araştırmalarda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailede yetişen çocukların daha yardımsever ve paylaşıma açık olduğu görülmüştür (170,171).

Benzer olarak ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğun ya da ergenin prososyal eğilimlerinin negatif yönde etkilendiği, düşük sosyo- ekonomik gelire sahip ailelerde yetişen çocukların daha çok olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür (163,170,171). Farklı olarak gelir düzeyi ile prososyal eğilimler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (150). Sosyal davranış sorunlarının alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeye doğru azaldığı görülmüştür (172).

Anne ve Babanın Prososyal Eğilimleri

Çocuk zamanının büyük bir kısmını ailesiyle birlikte geçirmektedir (173). Aile çocuğun sosyalleşmeye başladığı ilk ortamdır. Ebeveynin çocuğa model olması, davranış ve tutumları çocuğun olumlu sosyal davranış geliştirmesinde etkili olmaktadır (161). Bireyin doğup büyüdüğü aile ortamı ve aile üyeleriyle olan ilişkisi, kişiliğinin oluşmasında oldukça önemli bir etkidir (174). Birçok davranış ve tutum gibi olumlu sosyal davranışlar da ailede, evde ve okulda gözlemlenerek öğrenilebilir (175).

Ergenin, ailesinde prososyal eğilimleri gözlemleyemediği durumlarda prososyal eğilimi olumsuz yönde etkilenmektedir (176). Annelerin prososyal eğilimleri ve babaların duygularını açıklaması çocuklardaki empatik eğilimi etkilemektedir (142,177). Çocukluk döneminde annenin çocuğunu duygularını fark etmesi için desteklediğinde başkalarının düşünce ve ihtiyaçlarını anlamaları için desteklemiş olur. Dolayısıyla anneleri tarafından desteklenen çocukların daha çok prososyal eğilimler göstermesi beklenmektedir (178,179).

Akran ve Kardeş İlişkileri

Çocuğun çevresiyle olan ilişkisi sosyal gelişimini etkileyen etmenlerdendir. Çocuğun prososyal eğiliminin ve sosyal deneyimlerinin artmasında akran ilişkilerinin önemli bir yeri vardır (134,180). Akran ilişkilerinin çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek, olumlu sosyal davranışların gelişimi için deneyim fırsatı sağlamaktadır (139,180). Ergenin akranlarıyla etkileşim halinde olup, etkilenme olasılığı oldukça yüksektir (181).

Bireyin prososyal eğilimini etkileyen etmenlerden biri kardeş sayısı ve kardeş ilişkileridir. Kardeş sayısına göre çocukların prososyal eğilimlerinde değişiklik olduğu görülmüştür. Tek çocuk olan çocukların prososyal eğilimleri iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Buna benzer olarak, prososyal eğiliminin bir kardeşi olan çocukların iki veya daha fazla kardeşe sahip çocukların prososyal eğilimine göre daha düşük olduğu görülmüştür (128,182). Ailede çocuk sayısı arttıkça çocukların dayanışma, iş birliği, paylaşma gibi prososyal eğilimleri artmaktadır (128). Kardeş ilişkilerinin incelendiği çalışmaların sonucuna göre, küçük kardeşle birlikte zaman geçirmenin, ihtiyaçlarını gidermenin çocuğun olumlu sosyal davranışlarını arttırdığı görülmüştür (139).

Ahlaki Olgunluk ve Ahlaki Akıl Yürütme

Ahlaki akıl yürütme başkalarının iyiliğini destekleyen içselleştirilmiş değerleri içerir. Dolayısıyla ahlaki akıl yürütme bireyin prososyal eğilimleri ve sosyal davranışları için teşvik edicidir. Ahlaki akıl yürütme becerisi gelişmiş ergenlerin daha az zorbalık davranışları sergiledikleri ve perspektif alma, özgecil ve duygusal prososyal eğilimleri daha çok sergiledikleri görülmüştür (183). Ahlaki olgunluk ile bireylerin prososyal eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (184,185,186).

2.6.5. Prososyal Eğilimler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde prososyal eğilimler ile ilgili ulusal literatür incelenmiş ve ortaokul öğrencileriyle yapılmış çok az çalışmaya rastlandığından farklı yaş grubunda ve farklı araştırma modelleriyle yapılmış çalışmalara da yer verilmiştir.

Çubukçu tarafından yapılan çalışmada, 48- 72 aylık çocukların prososyal eğilimleri ile annelerinin prososyal eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu, 198 okul öncesi dönem çocuğu, çocukların anneleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, çocukların prososyal eğilimleri ile annelerinin prososyal eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (187).

Çetin ve Samur yaptıkları çalışmada, 60- 72 aylık çocukların prososyal eğilimleri ile anne ve babalarının prososyal eğilimleri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Çalışma grubunu 200 çocuk ve anne- babaları oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, anne- babaların prososyal eğilimleri ile çocukların eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının olumlu sosyal davranış eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu ve kardeş sayısı arttıkça çocukların daha çok prososyal eğilimler sergilediği görülmüştür (182).

Sünbül ve Güçray tarafından yapılan çalışmada, 14- 18 yaşları arasındaki öğrencilerin olumlu sosyal davranışları ile inanç yapısı, kontrol düzeyi, sosyal destek gibi koruyucu faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 9. 10. ve 11. sınıfa devam eden 571 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların olumlu benlik algıları, kontrol düzeyi ve çevreden algıladıkları sosyal destek algıları arttıkça prososyal eğilimlerinde de artış olduğu görülmüştür. Olumlu sosyal davranışların toplam puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkeklere göre prososyal eğilimlerinde artış olduğu görülmüştür. Kamusal olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminin 13- 15 yaş grubundaki ergenlerde 16- 18 yaş grubundaki ergenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Özgeci olumlu sosyal davranışların ise 16- 18 yaş grubundaki ergenlerde 13- 15 yaş aralığındaki ergenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür (159).

Bağcı tarafından yapılan çalışmada, 60- 72 aylık çocukların prososyal eğilimleri ile anne babalarının prososyal eğilimleri arasındaki etki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ebeveynin prososyal davranış puanı ile çocuğun prososyal davranış puanları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (128).

Çalık ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrencilerin zorbalık ve prososyal eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma grubunu 456 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, prososyal eğilimler arttıkça çocukların zorbalık eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlar eğiliminde olduğu görülmüştür (124).

Aktaş ve Güvenç tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin olumlu sosyal davranışları ile saldırganlık ve kişilerarası duyarlılık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu yaşları 11-16 arasında değişen 286 ergen

oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, kızların erkeklere göre olumlu sosyal davranış eğilimlerinin daha yüksek olduğu, özgeci, itaatkar ve gizli prososyal davranışların çocukların yaşları arttıkça artış gösterdiği bulunmuştur. Kızların sırasıyla duygusal, itaatkar, gizli ve kamusal prososyal davranışları; erkeklerin ise gizli, kamusal ve itaatkar prososyal davranışları tercih ettikleri görülmüştür (155).

Yağmurlu ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, 48- 77 ay aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarının mizaç yapıları ve ebeveyn tutumlarının çocukların prososyal eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 151 Avusturalyalı ve 50 Türk çocuk ile anneleri ya da öğretmenleri katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Avusturalyalı ve Türkiyeli çocukların benzer düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergilediği ve Türk örnekleminde annenin itaat beklentisinin çocuklarda prososyal eğilimi pozitif yönde etkilediği, cezalandırmanın prososyal eğilimleri azaltıcı yönde etkisi olduğu görülmüştür. Avustralyalı çocuklarda ise annenin sıcaklığı ve ilgisi prsosyal eğilimleri olumlu yönde etkilediği görülmüştür (188).

Kanacri tarafından İtalya'da yapılan çalışmada, anne öz- yeterliği ve sıcaklığı ile ergenlerin prososyal eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 10- 15 yaş arasında 194 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, annelerin öz- yeterlik ve sıcaklığı ile ergenlerin prososyal eğilimleri arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır (189).

Busching ve Krahe tarafından yapılan çalışmada, akran grubunun ve sınıf düzeyinin ergenin prososyal eğilimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya yaş ortalaması 14 olan 16893 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, akran grubunda prososyal eğilimleri gözlemleyen ergenlerin daha çok prososyal eğilimler sergilediği, katılımcıların sınıf düzeyi arttıkça prososyal eğilimlerinin artış gösterdiği saptanmıştır (190).

Walker ve arkadaşları tarafından boylamsal olarak yapılan çalışmada, yaş ile prososyal eğilimlerin gelişimi incelenmiştir. Araştırmaya 1- 11 yaş arasında 500 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, sempati, perspektif alma ve anne sıcaklığı arttıkça ergenlerde prososyal eğilimlerin arttığı, yabancılara yardım etme davranışının erken ve orta ergenlikte daha çok olduğu, yaş arttıkça genel olarak prososyal eğilimlerin arttığı görülmüştür (191).

Padilla Walker ve Ellison tarafından yapılan çalışmada, prososyal eğilimler ile saldırganlık ve suçluluk gibi davranış problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 12- 18 yaş arasında 500 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, prososyal eğilimler arttıkça ergenin davranış problemlerinin azaldığı saptanmıştır (192).

Graff, Carlo, Crocetti tarafından yapılan çalışmada, 13- 18 yaşları arasında 497 ergenin prososyal eğilimleri ile perspektif alma ve empati becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, orta ergenlik dönemindeki bireylerin olumlu sosyal davranışlarında artış olduğu, ergenlik döneminin sonlarına doğru prososyal eğilimlerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin perspektif alma ile olumlu sosyal davranışları ve empati ile prososyal davranışları arasında ilişki olduğu görülmüştür (36).

Shin tarafından yapılan çalışmada, Asyalı ergenlerin fiziksel saldırganlık ile olumlu sosyal davranış düzeylerinin arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, akran grubundaki ergenlerin saldırganlık ve prososyal eğilimleri benzer bulunmuştur. Özellikle erkek ergenler için popülerliğin ve fiziksel saldırganlığın arkadaş seçiminde etkili olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla ergenlik döneminde ergenin davranışlarında arkadaş seçimi ve arkadaş etkisi görülmektedir. Akran gruplarında tercih edilen ergenlerin daha az saldırgan olup daha çok prososyal eğilimleri olduğu görülmüştür. Erkeklerin kızlara göre daha çok onaylanma ihtiyacı olduğu görülmüştür (181).

Mubarique tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin ebeveynlerine güvenli bağlanması ile prososyal eğilimleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenime devam eden 112 kız, 88 erkek öğrenci olmak üzere toplam 200 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, güvenli bağlanan bireylerin duygu düzenleme güçlüklerini daha az yaşadıkları dolayısıyla daha fazla olumlu sosyal davranış gösterme eğiliminde oldukları ve güvensiz bağlanan ergenlerin empati düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır (193).

Leeuw ve Kleemans tarafından yapılan çalışmada, çocukların izledikleri televizyon programlarındaki olumlu sosyal davranışların çocukların davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 9- 13 yaş arasında

372 Hollandalı çocuk dahil olmuştur. Çalışmanın sonucunda, televizyonda prososyal eğilimlere maruz kalan çocukların yardım etmeye daha fazla eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Dolayısıyla televizyonun çocuklara olumlu sosyal davranış kazandırmada bir araç olarak kullanılabileceği görülmüştür (194).

Laible, Murphy ve Augustine tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin sosyal davranışları ile ahlaki duygular arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya yaş ortalamaları 15.68 olan 148 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, özgecil ve toplum yanlısı davranışları yüksek olan ergenlerin saldırganlık ve zorbalık davranışlarına karışma olasılıklarının daha az olduğu, ahlaki akıl yürütme becerisi yüksek olan ergenlerin perspektif alma, özgecil ve duygusal prososyal eğilimlerini daha fazla sergiledikleri saptanmıştır (183).

McGinley ve Carlo tarafından yapılan çalışmada, olumlu sosyal davranışlar ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 252 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, kişinin fedakarlık düzeyi ile olumlu sosyal davranış düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülürken, saldırganlık ile olumlu sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmüştür. Kızların erkeklere göre daha çok olumlu sosyal davranışlar sergilediği görülmüştür. Bencil toplum yanlısı davranış düzeyi arttıkça kişilerin fiziksel saldırganlık eğilimlerinde de artış olduğu görülmüştür (136).

Romano tarafından Kanada’da yapılan çalışmada, bireyin içinde bulunduğu ailenin fiziksel saldırganlık ve prososyal eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 2- 11 yaşları arasındaki 2745 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların fiziksel saldırganlığı ile prososyal eğilimleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu, yaş arttıkça saldırganlık düzeyi azalırken prososyal eğilimlerin arttığı, erkeklerin kızlara göre daha yüksek düzeyde fiziksel saldırganlığa eğilim gösterdikleri ve daha düşük düzeyde prososyal eğilimlere sahip oldukları görülmüştür (195).

Kumru ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların prososyal eğilimleri kültürel açıdan incelenmiştir. Çalışma grubunu, yaşları 11- 21.5 arasında değişen 550 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, ergenlerin en çok itaatkar, en az kamusal prososyal davranışlar sergilediği görülmüştür. Katılımcıların küçük yaşlarda daha çok itaatkar ve kamusal olumlu sosyal davranış, büyük yaşlarda ise daha

çok gizli ve özgeci olumlu sosyal davranışlar sergilediği görülmüştür. Sonuçlara cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin kamusal, kızların ise duygusal, itaatkar ve gizli olumlu sosyal davranışları daha çok sergilediği görülmüştür (45).

Carlo ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, ilk ve orta ergenlikte kullanılan Prososyal Eğilimler Ölçeğinin ergenler üzerinde sosyo- bilişsel ve davranışsal açıdan incelenmiştir. Çalışma grubuna yaş ortalaması 15.8 olan 138 ergen dahil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ergenlerin fedakarlık ve sempati düzeyleri arttıkça prososyal eğilimlerin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ergenin yaşı arttıkça prososyal eğilimlerin arttığı ve kızların erkeklere göre daha fazla prososyal eğilim sergilediği görülmüştür (147).

Caprara tarafından yapılan boylamsal çalışmada, prososyal eğilimlerin akademik başarıya ve sosyal hayata olan etkilerini incelemek hedeflenmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 8 olan 294 çocuk katılmıştır. 5 yıl sonra çocukların akademik başarıları ile olumlu sosyal davranış düzeyleri kıyaslanmış ve aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda, çocukların prososyal eğilimleri arttıkça akademik başarılarının da arttığı saptanmıştır (123).

Wentzel ve McNamara tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin algıladıkları sosyal destek ve akran kabulü ile prososyal eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya altıncı sınıfa devam eden 167 ergen katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, ergenin algıladığı sosyal destek ve akran kabulü arttıkça prososyal eğiliminin arttığı görülmüştür (196).

Lefebvre ve Merrigan tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların davranış problemleri ve prososyal eğilimleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya 4-11 yaşları arasındaki 2840 çocuk katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun prososyal eğiliminin arttığı görülmüştür. Her iki ebeveyni ile birlikte yaşayan çocukların prososyal eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Annenin çalışma durumunun ise çocuğun prososyal eğilimini negatif yönde etkilediği görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğun olumlu davranış düzeyinde azalma olduğu görülmüştür (170).

Prososyal eğilimler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, farklı yaş gruplarında çalışmalar olduğu ancak ortaokul dönemindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların

yetersiz olduğu görölmüştür. Söz konusu çalışmalarda, katılımcıların prososyal eğilimleri araştırılırken ebeveynin prososyal eğilimleri, sosyal destek, akran kabulü, yaş grubu, sınıf düzeyi, anne öz- yeterliği ve zorbalık, saldırganlık gibi davranış problemleri ile prososyal eğilimler arasındaki ilişkinin incelendiğı görölmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, prososyal eğilimler ile günlük yaşam becerileriyle ilgili olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.



3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (korelasyonel) modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, değişkenlerin ya da parametrelerin birbirleriyle olan ilişkisi incelenmektedir (197). İlişkisel araştırmalarda amaç, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını keşfetmek ve ilişki varsa bu ilişkinin yönünü ve gücünü ölçmektir (198). İlişkisel araştırmalarda açıklayıcı ve tahmini desen kullanılabilir. Açıklayıcı desen, değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığına ve ilişkinin gücünü açıklamaya odaklanır (197,198). Bu araştırmada prososyal beceriler ve yaşam becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde açıklayıcı desenden yararlanılmış olup, bu iki değişken arasındaki ilişkinin gücü incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Ankara ve Karabük illerinin şehir merkezinde ve ilçelerde ikamet eden 6. 7. ve 8. sınıfta eğitim öğretime devam eden 402 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun/ elverişli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma pandemi koşullarında gerçekleştirildiğinden ve öğrencilere bizzat ulaşmanın çok güç olması nedeniyle bu yönteme başvurulmuştur. Bu yöntem araştırmanın amacı bağlamında bilgi alınabilecek çalışma grubunun seçilmesinde kullanılır. Araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırması, erişilmesi kolay olan açıdan avantajlar sunmaktadır (199).

3.3. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	233	58.0
	Erkek	169	42.0
Çocuğun Sınıfı	6. Sınıf	115	28.6
	7. Sınıf	120	29.9
	8. Sınıf	167	41.5
Sosyal Çevre Tarafından Desteklenme	Evet	305	75.9
	Hayır	97	24.1
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	350	87.1
	Geniş Aile	52	12.9
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	105	26.1
	Ortaokul Mezunu	80	19.9
	Lise Mezunu	124	30.8
	Üniversite Mezunu	93	23.1
	Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu	18	4.5
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	53	13.2
	Ortaokul Mezunu	54	13.4
	Lise Mezunu	142	35.3
	Üniversite Mezunu	135	33.6
	Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu	18	4.5
Aile Bütünlüğü	Anne- Baba Birlikte	391	97.3
	Anne- Baba Ayrı	11	2.7
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	30	7.5
	1- 3 Kardeş	335	83.3
	3 ve Üzeri Kardeş	37	9.2

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin 233’ü (%58) kız, 169’u (%42) ise erkektir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde 115’inin (%28.6) 6.sınıf, 120’sinin (%29.9) 7. sınıf, 167’sinin (%41.5) ise 8. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin 291’u (%54.5) Ankara’dan, 183’ü (%45.5) ise Karabük’ten araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin aile bütünlüğü incelendiğinde 391’inin (%97.3) anne ve babasıyla birlikte

yaşadığı, 11'inin (%2.7) ise anne ve babalarının ayrı olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki 350'si (%87.1) çekirdek aile yapısına sahipken, 52'si (%12.9) geniş aile yapısına sahiptir. Anne eğitim düzeyi incelendiğinde öğrencilerin 105'inin (%26.1) annesinin ilkokul mezunu, 80'inin (%19.9) annesinin ortaokul mezunu olduğu, 124'ünün (%30.8) annesini lise mezunu olduğu, 93'ünün (%23.1) annesinin üniversite mezunu olduğu ve 18'inin (%4.5) annesinin yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde öğrencilerin 53'ünün (%13.2) babasının ilkokul mezunu olduğu, 54'ünün (%13.4) ortaokul mezunu olduğu, 142'sinin (%35.3) babasının lise mezunu olduğu, 135'inin (%33.6) üniversite mezunu olduğu ve 18'inin (%4.5) babasının yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal çevre tarafından desteklenme durumu incelendiğinde ise 305 öğrencinin (%75.9) sosyal çevre tarafından desteklendiği, 97'sinin (%24.1) sosyal çevre tarafından desteklenmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan 30 öğrencinin (%7.5) kardeşi olmadığı, 335 öğrencinin (%83.3) kardeş sayısının 1- 3 arasında değiştiği ve 37 öğrencinin (9.2) kardeş sayısının 3 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne yaşı incelendiğinde annesi 25- 35 yaş aralığında olan 97 öğrenci (%24.1) olduğu, annesi 36- 45 yaş aralığında olan 246 (%61.2) öğrenci olduğu, annesi 46- 55 yaş aralığında olan 59 (%14.7) öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin baba yaşı incelendiğinde, 277 öğrencinin (%68.9) babasının 35- 45 yaş aralığında, 118 öğrencinin (%29.4) babasının 46- 55 yaş aralığında, 7 öğrencinin (%1.7) ise babasının 56- 65 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilere ait tanımlayıcı özellikleri içeren araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla “Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği”, çocukların prososyal davranış gösterme eğilimini değerlendirmek için ise “Prososyal Eğilimler Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, sosyal çevre desteği alıp almama durumları, aile yapısı, anne ve baba eğitim düzeyi, yaşanan yer, aile bütünlüğü, kardeş sayısı, anne ve baba yaşı ile ilgili bilgileri saptamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.4.2. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği

Son yıllarda çocuk ve ergenlerde artış gösteren davranış problemlerini engellemede yaşam becerilerinin önemi anlaşılmış, ergenlerde yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği geliştirilmiştir (200). Ölçeğin Türkiye’ de geçerlik ve güvenirlik çalışması Şimşek tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ ye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha iç tutarlılık 0,84 ve test- tekrar test güvenirliği 0,97 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ise ölçeğin 16 madde ve beş alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar problem çözme, arkadaşlar ile ilişkiler, karar verme ve gelecek planlama, kendi kendine öğrenme ve bilgiyi toplama (49). Bu araştırmada ise, problem çözme alt boyutu Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.760, arkadaşlar ile ilişkiler alt boyutu Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.622, karar verme ve gelecek planlama alt boyutu Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.820, kendi kendine öğrenme alt boyutu Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.449, bilgiyi toplama alt boyutu Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.788 ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği toplam puanı Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı 0.853 olarak bulunmuştur. Kendi kendine öğrenme alt boyut puanının iç tutarlılık katsayısı çok düşük çıktığı için araştırmanın analizinde kullanılmamıştır.

3.4.3. Prososyal Eğilimler Ölçeği

Prososyal Eğilimler Ölçeği (PTM) prososyal eğilimleri ölçmek amacıyla Carlo ve Randall tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 23 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert yapısına sahiptir. Ölçeğin altı alt boyutu vardır. Bunlar; kamusal, duygusal, özgecil, itaatkâr, gizli ve acil prososyal davranışlardır (26). Prososyal Eğilimler Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlaması Kumru, Carlo ve Edwards tarafından yapılmıştır. Cronbach’s Alfa katsayıları kamusal alt ölçeği için 0.76, duygusal alt ölçeği için 0.86, özgeci alt

ölçeği için 0.59, itaatkâr alt ölçeği için 0.80, gizli alt ölçeği için 0.76 ve acil durumlardaki olumlu sosyal davranış alt ölçeği için 0.75 olarak bulunmuştur (45). Bu araştırmada ise kamusal olumlu sosyal davranış alt boyutu Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.647, duygusal olumlu sosyal davranış alt boyutu Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.687, özgeci olumlu sosyal davranış alt boyutu Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.669, acil durumlarda olumlu sosyal davranış alt boyutu Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.573, itaatkar olumlu sosyal davranış alt boyutu Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı 0.694, gizli olumlu sosyal davranış 0.745 ve Prososyal Eğilimler Ölçeği toplam puanı Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.675 olarak bulunmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veriler, Google form oluşturulmuş anketle toplanmıştır. Anket linki 1 Ocak - 28 Şubat 2021 tarihleri arasında öğrencilerin WhatsApp sınıf gruplarında ve annelerle paylaşılmıştır. Veri toplama sürecinde anketi dolduran öğrencilerden çevrelerinde 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler varsa anket linkini ulaştırmaları istenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimlerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği ve öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı SPSS 22.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada normal dağılım gösteren ve anlamlı fark görülen değişkenler arasında anlamlılığın nereden kaynaklandığını incelemek için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Günlük yaşam becerileri ile prososyal davranış gösterme eğilimi arasındaki ilişki durumunu incelemek üzere "Pearson Korelasyon Analizi" gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın normal dağılmayan değişkenler arasındaki ilişkisel çıkarımları incelemek için Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır (201,202). Araştırmada varyans analizi sonucunun F değerinin önemli çıktığı durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi, F değeri önemli çıkmadığında ise Post- Hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 3.2. Çalışmada yer alan sürekli değişkenlere ait normal dağılım tablosu.

Sürekli Değişkenler	n	Çarpıklık		Basıklık	
		Kat Sayısı		Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Ailedeki Çocuk Sayısı	402	0.645	0.122	0.842	0.243
Doğum sırası	398	1.017	0.122	1.449	0.244
Annenin Yaşı	402	0.098	0.122	1.298	0.243
Babanın Yaşı	402	0.617	0.122	0.438	0.243
Kamusal Olumlu Sosyal Davranış	402	0.615	0.122	-0.258	0.243
Duygusal Olumlu Sosyal Davranış	402	-0.462	0.122	-0.411	0.243
Özgeci Olumlu Sosyal Davranış	402	-0.230	0.122	-0.769	0.243
Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış	402	-0.157	0.122	-0.627	0.243
İtaatkar Olumlu Sosyal Davranış	402	-0.778	0.122	-0.153	0.243
Gizli Olumlu Sosyal Davranış	402	-0.697	0.122	-0.061	0.243
Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam	402	-0.481	0.122	0.438	0.243
Problem Çözme*	402	-1.309	0.122	2.627	0.243
Arkadaşlar İle İlişkiler*	402	-2.259	0.122	6.877	0.243
Karar Verme ve Gelecek Planlama	402	-0.998	0.122	0.300	0.243
Kendi Kendine Öğrenme	402	-1.216	0.122	0.945	0.243
Bilgiyi Toplama	402	-0.952	0.122	0.095	0.243
Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam*	402	-1.275	0.122	2.987	0.243

* Normal dağılmayan verilerdir.

Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı analiz edilmiştir. Araştırmada normal dağılmayan değişkenlerin Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği alt boyutlarından problem çözme ve arkadaşlarla ilişkiler alt boyutu ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği toplam puanı olduğu görülmüştür. Normal dağılım gösteren ikili ve çoklu grupların karşılaştırılması için T- testi ve Varyans Analizi, normal dağılım göstermeyen ikili ve çoklu grupların karşılaştırılmasında Mann Whitney U Analizi ve Kruskal Wallis Analizi yapılmıştır.

3.7. Etik İlkeler

Araştırmada kullanılması planlanan Yaşam Becerileri Eğitimi leği ve Prososyal Eğilimler leği için ölçek uyarlama çalışmasını gerçekleştiren arařtırmacılarđan gerekli izinler alınmıştır (Ek-2, Ek-3, Ek- 4). Ayrıca Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve gerekli etik izinler alınmıştır (Ek-5). Katılımcılara araştırmaya katılmadan önce, çalışmada gönüllüğün esas olduğu, araştırmanın amacı ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilirler konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcılara herhangi bir kimlik bilgisi istenmediği açıklanmış, istenilen bilgilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular, Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ile Prososyal Eğilimler Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve öğrencilerin Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeğinden aldıkları puanların demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Prososyal eğilimler ve yaşam becerileri eğitimi ölçek ve alt boyutlarından alınan puanların dağılımı (n=402).

	Ölçek ve Alt Ölçekler	Min-Max	Ort±SS.
Prososyal Eğilimler Ölçeği	Kamusal Olumlu Sosyal Davranış	4-20	8.61 3.64
	Duygusal Olumlu Sosyal Davranış	4-20	14.62 3.62
	Özgeci Olumlu Sosyal Davranış	6-25	17.37 4.72
	Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış	3-15	9.88 2.91
	İtaatkâr Olumlu Sosyal Davranış	2-10	7.97 1.88
	Gizli Olumlu Sosyal Davranış	5-25	18.65 4.72
	Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam	33-107	77.11 10.61
Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği	Problem Çözme	6-30	24.85 4.17
	Arkadaşlar ile İlişkiler	3-15	13.53 2.02
	Karar Verme ve Gelecek Planlama	3-15	11.70 3.13
	Bilgiyi Toplama	2-10	7.68 2.31
	Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam	16-80	66.06 9.83

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcılar, Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 8.61 ± 3.64 , Duygusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 14.62 ± 3.62 , Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 17.37 ± 4.72 , Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 9.88 ± 2.91 , İtaatkâr Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 7.97 ± 1.88 , Gizli Olumlu Sosyal Davranış alt boyutundan 18.65 ± 4.72 puan almışlardır. Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplamından alınan puan ise 77.11 ± 10.61 ’dir. Tablo 4.1’de görüldüğü gibi katılımcılar, Problem Çözme alt boyutundan 24.85 ± 4.17 , Arkadaşlar ile İlişkiler alt boyutundan 13.53 ± 2.02 , Karar Verme ve Gelecek Planlama alt boyutundan 11.70 ± 3.13 ve Bilgiyi Toplama alt

boyutundan 7.68 ± 2.31 puan almışlardır. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplamından ise alınan puan 66.06 ± 9.83 'dür.

Demografik özelliklere göre Prososyal Eğilimler Ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.2'de sunulmuştur.



Tablo 4.2. Demografik özelliklere göre yaşam becerileri eğitimi ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması.

		n	Problem		Arkadaş		Karar		Bilgi		YBE Toplam	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	233	24.97	4.39	13.48	2.14	11.98	3.00	7.54	2.55	66.22	10.32
	Erkek	169	24.69	3.86	13.61	1.86	11.30	3.26	7.88	1.93	65.83	9.12
	Test ve Önemlilik		U=18078.000 p=0.160		U=19446.500 p=0.825		t=2.167 p=0.031		t=-1.498 p=0.135		U=18570.500 p=0.331	
Çocuğun Sınıfı	6. Sınıf	115	24.72	3.82	13.98	1.38	11.84	3.08	7.82	1.96	66.55	8.64
	7. Sınıf	120	24.89	4.42	13.33	2.08	11.68	3.15	7.73	2.26	65.72	10.29
	8. Sınıf	167	24.92	4.24	13.38	2.30	11.61	3.15	7.56	2.57	65.96	10.29
	Test ve Önemlilik		$\chi^2_{KW}=0.801$ p=0.670		$\chi^2_{KW}=6.801$ p= 0.033		F=0.192 p=0.825		F=0.460 p=0.631		$\chi^2_{KW}=0.078$ p=0.962	
Sosyal Çevre Taraından Desteklenme Durumu	Evet	305	25.13	4.14	13.83	1.77	11.96	3.03	7.94	2.19	67.33	9.47
	Hayır	97	23.98	4.17	12.60	2.46	10.86	3.27	6.88	2.51	62.05	9.91
	Test ve Önemlilik		U=12132.500 p= 0.007		U=10014.500 p= 0.000		t=3.074 p= 0.002		t=3.742 p= 0.000		U=9795.500 p= 0.000	
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	350	25.03	3.91	13.59	1.85	11.78	3.06	7.69	2.29	66.42	8.94
	Geniş Aile	52	23.65	5.54	13.17	2.94	11.13	3.53	7.65	2.49	63.63	14.35
	Test ve Önemlilik		U=8041.000 p=0.174		U=8993.500 p=0.886		t=1.391 p=0.165		t=0.093 p=0.926		U=8610.000 p=0.531	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	105	24.01	4.35	13.44	2.15	11.41	3.12	7.76	2.11	64.86	9.73
	Ortaokul Mezunu	80	24.51	4.64	13.40	2.25	12.01	3.22	7.55	2.43	65.64	11.19
	Lise Mezunu	124	25.24	3.88	13.71	1.99	11.96	3.00	7.70	2.28	67.06	9.20
	Üniversite Mezunu	93	25.58	3.77	13.53	1.71	11.40	3.20	7.68	2.50	66.43	9.47
	Test ve Önemlilik		$\chi^2_{KW}=9.069$ p= 0.028		$\chi^2_{KW}=2.071$ p=0.558		F=1.145 p=0.331		F=0.131 p=0.942		$\chi^2_{KW}=3.086$ p=0.378	

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	53	24.55	4.37	13.26	2.30	11.32	3.72	7.42	2.33	64.74	10.89
	Ortaokul Mezunu	54	23.59	5.97	13.22	2.59	11.22	3.31	7.57	2.46	63.54	13.47
	Lise Mezunu	142	25.13	3.70	13.64	1.88	11.95	3.00	7.79	2.10	66.94	8.65
	Üniversite Mezunu	135	25.21	3.61	13.64	1.82	11.76	2.98	7.75	2.41	66.73	8.71
	Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu	18	24.67	4.20	13.67	1.81	11.78	2.71	7.44	2.83	65.56	9.68
Test ve Önemlilik			$\chi^2_{KW}=2.088$ p=0.720		$\chi^2_{KW}=1.261$ p=0.868		F=0.750 p=0.558		F=0.354 p=0.841		$\chi^2_{KW}=2.831$ p=0.586	
Anne Yaşı	25-35 Yaş	95	24.44	4.79	13.57	2.34	12.37	3.12	7.43	2.45	65.91	10.92
	36-45 Yaş	251	25.04	4.00	13.49	1.91	11.58	3.02	7.70	2.33	66.23	9.57
	46-55 Yaş	56	24.69	3.77	13.64	1.94	11.01	3.39	7.98	1.94	65.50	9.11
	Test ve Önemlilik		$\chi^2_{KW}=1.246$ p=0.536		$\chi^2_{KW}=2.984$ p=0.225		F=3.783 p=0.025		F=1.045 p=0.353		$\chi^2_{KW}=0.501$ p=0.778	
Baba Yaşı	35-45 Yaş	280	24.89	4.13	13.61	1.94	12.07	2.90	7.69	2.31	66.57	9.57
	46-55 Yaş	116	24.75	4.27	13.34	2.23	10.82	3.38	7.62	2.34	64.83	10.31
	56-65 Yaş	6	24.66	4.32	13.66	1.36	10.66	4.76	8.16	1.94	65.66	11.27
	Test ve Önemlilik		$\chi^2_{KW}=0.076$ p=0.963		$\chi^2_{KW}=1.138$ p=0.566		F=7.111 p=0.049		F=0.164 p=0.849		$\chi^2_{KW}=2.278$ p=0.320	
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	30	25.26	3.15	13.86	1.40	11.86	3.41	7.53	2.11	67.03	7.49
	1-3 Kardeş	335	25.00	3.87	13.57	1.93	11.72	3.08	7.73	2.32	66.37	9.30
	3 ve Üzeri Kardeş	37	23.10	6.53	12.94	2.99	11.29	3.27	7.32	2.41	62.40	14.54
	Test ve Önemlilik		$\chi^2_{KW}=1.605$ p=0.448		$\chi^2_{KW}=0.748$ p=0.688		F=0.359 p=0.698		F=0.588 p=0.556		$\chi^2_{KW}=1.877$ p=0.391	

4.1. Problem Çözme Alt Boyutu İçin

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu ve anne eğitim düzeyine göre Problem Çözme alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Sosyal çevre tarafından desteklenenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Anne eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); annesi ilkokul mezunu olanların puanlarının, annesi lise ve üniversite mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, aile yapısı, gelir düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Problem Çözme alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.2. Arkadaşlar ile İlişkiler Alt Boyutu İçin

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun sınıfı ve sosyal çevre tarafından desteklenme durumuna göre Arkadaşlarla İlişkiler alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Çocuğun sınıfına göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (Dunnet C); çocuğu 6. Sınıf öğrencisi olanların puanlarının, çocuğu 7. ve 8. Sınıf olanların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal çevre tarafından desteklenenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Arkadaşlarla İlişkiler alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.3. Karar Verme ve Gelecek Planlama alt boyutu için

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi ve sosyal çevre tarafından desteklenme durumuna göre Karar Verme ve Gelecek Planlama alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Sosyal çevre tarafından desteklenenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Karar Verme ve Gelecek Planlama alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.4. Bilgiyi Toplama Alt Boyutu İçin

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, sosyal çevre tarafından desteklenme durumuna göre Bilgiyi Toplama alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Sosyal çevre tarafından desteklenenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Bilgiyi Toplama alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

4.5. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam Puanı İçin

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, sosyal çevre tarafından desteklenme durumuna göre Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Sosyal çevre tarafından desteklenenlerin puan ortalaması daha yüksektir. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bazı demografik özellikler ile Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Demografik özelliklere göre prososyal eğilimler ölçeği ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması.

		n	Kamusal olumlu		Duygusal olumlu		Özgeci olumlu		Acil olumlu		İtaatkâr		Gizli		Toplam	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	233	8.27	3.45	14.75	3.64	17.82	4.57	10.02	2.90	8.03	1.96	19.01	4.80	77.90	10.26
	Erkek	169	9.09	3.85	14.45	3.60	16.74	4.87	9.69	2.91	7.88	1.78	18.17	4.58	76.01	11.00
	Test ve Önemlilik		t=-2.237 p= 0.026		t=0.823 p=0.411		t=2.275 p= 0.023		t=1.141 p=0.255		t=0.780 p=0.436		t=1.772 p=0.077		t=1.768 p=0.078	
Çocuğun Sınıfı	6. Sınıf	115	8.65	3.49	14.35	3.55	17.22	4.82	9.60	3.13	7.89	1.90	18.46	4.79	76.17	11.19
	7. Sınıf	120	9.08	3.69	14.56	3.35	16.86	4.53	9.95	2.63	7.98	1.83	18.65	4.51	77.07	9.15
	8. Sınıf	167	8.26	3.68	14.86	3.87	17.83	4.78	10.02	2.94	8.02	1.92	18.79	4.84	77.78	11.17
	Test ve Önemlilik		F=1.779 p=0.170		F=0.714 p=0.490		F=1.568 p=0.210		F=0.771 p=0.463		F=0.166 p=0.847		F=0.165 p=0.848		F=0.794 p=0.453	
Sosyal Çevre Tarafından Desteklenme Durumu	Evet	305	8.66	3.73	14.70	3.54	17.35	4.69	9.92	2.90	8.06	1.83	18.85	4.60	77.54	10.62
	Hayır	97	8.46	3.35	14.37	3.89	17.42	4.84	9.76	2.95	7.67	2.02	18.05	5.07	75.74	10.50
	Test ve Önemlilik		t=0.467 p=0.641		t=0.790 p=0.430		t=-0.136 p=0.892		t=0.457 p=0.648		t=1.701 p=0.091		t=1.375 p=0.171		t=1.457 p=0.146	
Aile Yapısı	Çekirdek Aile	350	8.54	3.65	14.68	3.57	17.41	4.73	9.87	2.87	7.97	1.87	18.76	4.61	77.22	10.49
	Geniş Aile	52	9.13	3.55	14.27	3.96	17.10	4.71	9.98	3.18	7.92	1.97	17.94	5.38	76.35	11.45
	Test ve Önemlilik		t=-1.105 p=0.270		t=0.757 p=0.450		t=0.441 p=0.660		t=-0.266 p=0.790		t=0.183 p=0.855		t=1.166 p=0.244		t=0.554 p=0.580	
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	105	9.72	3.84	14.95	3.28	16.28	4.58	10.01	2.89	7.95	1.95	18.14	4.90	77.06	10.51
	Ortaokul Mezunu	80	8.46	3.68	14.36	3.84	16.98	4.77	9.84	2.90	7.85	1.98	18.45	5.40	75.94	10.75
	Lise Mezunu	124	8.25	3.48	14.88	3.58	17.95	4.87	9.83	3.22	8.27	1.78	19.43	4.19	78.61	10.45
	Üniversite Mezunu	93	7.98	3.34	14.14	3.84	18.15	4.45	9.84	2.52	7.68	1.81	18.38	4.50	76.16	10.72
	Test ve Önemlilik		F=4.796 p= 0.003		F=1.186 p=0.315		F=3.605 p= 0.014		F=0.093 p=0.964		F=1.957 p=0.120		F=1.686 p=0.169		F=1.409 p=0.240	

Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	53	8.58	3.64	14.77	3.63	17.57	4.81	9.47	2.99	7.79	2.17	17.42	5.39	75.60	10.68
	Ortaokul Mezunu	54	10.13	4.17	14.56	3.82	15.72	5.22	10.07	3.19	7.96	2.21	17.83	5.46	76.28	11.55
	Lise Mezunu	142	8.62	3.60	14.90	3.46	17.08	4.36	10.07	2.96	8.23	1.69	19.66	4.31	78.56	10.14
	Üniversite Mezunu	135	8.01	3.36	14.41	3.81	18.18	4.82	10.01	2.71	7.81	1.81	18.45	4.51	76.87	10.86
	Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu	18	8.61	3.31	13.83	2.92	17.89	3.82	8.00	2.22	7.67	1.78	18.33	3.69	74.33	8.32
Test ve Önemlilik			F=3.336 p= 0.011		F=0.568 p=0.686		F=2.897 p= 0.022		F=2.461 p= 0.045		F=1.143 p=0.336		F=3.086 p= 0.016		F=1.340 p=0.254	
Anne Yaşı	25- 35 yaş	95	8.44	3.94	14.38	3.73	17.10	5.19	10.06	2.93	8.06	1.97	18.82	5.05	76.88	10.96
	36- 45 yaş	251	8.61	3.55	14.68	3.69	17.45	4.64	9.79	2.87	8.00	1.85	18.79	4.51	77.33	10.34
	46- 55 yaş	56	8.91	3.49	14.76	3.13	17.39	4.28	9.96	3.03	7.66	1.84	17.75	5.00	76.44	11.26
	Test ve Önemlilik		F=0.291 p=0.747		F=0.273 p=0.761		F=0.193 p=0.825		F=0.324 p=0.724		F=0.905 p=0.405		F=1.196 p=0.303		F=0.189 p=0.828	
Baba Yaşı	35-45 Yaş	280	8.66	3.59	14.70	3.52	17.03	4.74	9.78	2.86	8.07	1.87	18.75	4.57	77.01	10.15
	46-55 Yaş	116	8.46	3.71	14.35	3.88	18.14	4.62	10.02	2.98	7.68	1.89	18.26	5.08	76.94	11.64
	56-65 Yaş	6	9.33	4.54	16.16	2.56	17.66	4.32	11.50	3.50	8.50	1.76	21.50	3.08	84.66	9.04
	Test ve Önemlilik		F=0.236 p=0.790		F=0.934 p=0.394		F=2.295 p=0.102		F=1.225 p=0.295		F=1.943 p=0.145		F=1.547 p=0.214		F=1.553 p=0.213	
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	30	7.86	3.91	14.00	3.63	17.63	4.32	9.46	2.77	7.66	2.08	18.40	4.53	75.03	12.61
	1-3 Kardeş	335	8.60	3.58	14.73	3.58	17.41	4.77	9.90	2.89	8.00	1.82	18.76	4.57	77.42	10.30
	3 ve Üzeri Kardeş	37	9.35	3.80	14.16	3.94	16.67	4.59	9.97	3.19	7.86	2.21	17.89	6.04	75.91	11.55
	Test ve Önemlilik		F=1.398 p=0.248		F=0.892 p=0.411		F=0.462 p=0.630		F=0.336 p=0.715		F=0.508 p=0.602		F=0.611 p=0.543		F=0.955 p=0.386	

4.6. Kamusal Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0:05$). Erkek öğrencilerin kamusal olumlu sosyal davranış alt boyut puanları kızlara göre daha yüksektir. Anne eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); İlkokul mezunlarının puanlarının, ortaokul, lise ve üniversite mezun olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); babası ortaokul mezunu olanların puanlarının, babası ilkokul, lise ve yüksek lisans/doktora mezunu olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu ve aile yapısına göre Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.7. Duygusal Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Duygusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.8. Özgeci Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0:05$). Kız çocuğu olanların puan ortalaması daha yüksektir. Anne eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); ilkokul mezunlarının puanlarının, lise ve üniversite mezun olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); babası ortaokul mezunu olanların puanlarının, babası ilkokul ve üniversite mezunu olanlardan

düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu ve aile yapısına göre Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.9. Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyine göre Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0:05$). Baba eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); babası yüksek lisans/doktora mezunu olanların puanlarının babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu, aile yapısı, gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyi göre Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.10. İtaatkar Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre İtaatkar Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.11. Gizli Olumlu Sosyal Davranış Alt Boyutu İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyine göre Gizli Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0:05$). Baba eğitim düzeyine göre farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan ileri analizde (LSD); Babası lise mezunu olanların puanının, babası ilk, ortaokul ve üniversite mezunu olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu, aile yapısı, gelir düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre Gizli Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0:05$).

4.12. Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam Puanı İçin

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıfı, sosyal çevre tarafından desteklenme durumu, aile yapısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bazı demografik özellikler ile Prososyal Eğilimler Ölçeği ve alt boyut puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Yaşam becerileri eğitimi ölçeği ve alt boyut puanları ile prososyal eğilimler ölçeği alt boyut puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (n=402)

	Problem Çözme	Arkadaşlar ile İlişkiler	Karar Verme ve Gelecek Planlama	Bilgiyi Toplama	Yaşam Becerileri Ölçeği Toplam
Kamusal Olumlu Sosyal Davranış	r -0.037 p 0.459	r 0.018 p 0.717	r 0.058 p 0.247	r 0.161 p 0.001	r 0.040 p 0.428
Duygusal Olumlu Sosyal Davranış	r 0.342 p 0.000	r 0.244 p 0.000	r 0.242 p 0.000	r 0.246 p 0.000	r 0.388 p 0.000
Özgeci Olumlu Sosyal Davranış	r -0.047 p 0.346	r -0.010 p 0.835	r -0.124 p 0.013	r -0.125 p 0.012	r -0.103 p 0.038
Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış	r 0.256 p 0.000	r 0.142 p 0.004	r 0.186 p 0.000	r 0.184 p 0.000	r 0.262 p 0.000
İtaatkâr Olumlu Sosyal Davranış	r 0.265 p 0.000	r 0.272 p 0.000	r 0.210 p 0.000	r 0.147 p 0.003	r 0.278 p 0.000
Gizli Olumlu Sosyal Davranış	r 0.402 p 0.000	r 0.224 p 0.000	r 0.308 p 0.000	r 0.114 p 0.022	r 0.370 p 0.000
Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam	r 0.384 p 0.000	r 0.282 p 0.000	r 0.272 p 0.000	r 0.211 p 0.000	r 0.389 p 0.000

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Bilgiyi Toplama alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Bilgiyi Toplama alt boyut puanı da artmaktadır. Kamusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Duygusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Duygusal Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları da artmaktadır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları düşmektedir. Özgeci Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme ve Arkadaşlarla ilişkiler alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$).

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Acil Durumlarda Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları da artmaktadır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi İtaatkâr Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). İtaatkâr Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları da artmaktadır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Gizli Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi

toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Gizli Olumlu Sosyal Davranış alt boyut puanı arttıkça, Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları da artmaktadır.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam puanı ile Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyli ilişki vardır ($p<0.05$). Prososyal Eğilimler Ölçeği Toplam puanı arttıkça, Problem çözme, Arkadaşlar ile ilişkiler, Karar verme ve gelecek planlama, Bilgiyi toplama ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Toplam puanları da artmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği alt boyut ve toplam puanlara ilişkin bulgular, Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği puanları ile öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ile Prososyal Eğilimler Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve öğrencilerin Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği Prososyal Eğilimler Ölçeği'nden aldıkları puanların demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin 233'ü (%58.0) kız, 169'u (%42.0) ise erkektir. Öğrencilerin günlük yaşam becerileri toplam puanı ve tüm alt boyutları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde ettiğimiz bulgu, üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir (203). Yine üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, yaşam becerileri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (204). Benzer olarak fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal becerileri ve problem çözme becerileri incelenmiş ve öğrencilerin cinsiyeti ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (205). Farklı olarak ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, kız öğrencilerin duygu ve sağlık alanındaki yaşam becerilerinin erkek öğrencilere göre daha fazla geliştiği saptanmıştır (206). Benzer olarak bazı çalışmalarda, kız öğrencilerin problem çözme, empati kurma, öz- saygı ve kişilerarası ilişki düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır (92,207,208). Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları incelendiğinde ise erkeklerin daha çok saldırgan davranışlar sergilediği görülmüştür (209). Kızların yaşam becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olmasında kültürel ve toplumsal değerlerin etkili olduğu ve kızların toplumumuzda daha özverili ve başkalarını memnun etme eğiliminde yetiştirilmelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir (210). Literatür incelendiğinde karşılaşılan bu farklı

sonuçların, ergenin yetiştiği toplumun sosyokültürel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya 6. sınıfa devam eden 115 öğrenci, 7. sınıfa devam eden 120 öğrenci ve 8. sınıfa devam eden 167 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, ”arkadaşlar ile ilişkiler” alt boyut puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. 6. sınıf öğrencisi olanların puanlarının, 7. ve 8. sınıf olanların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguyla örtüşür şekilde, birinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (211). Benzer olarak ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma ve kişilerarası ilişkileri ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık incelendiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine göre yaşam becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu saptanmıştır (212). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin onuncu sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (213). Benzer olarak dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, on birinci sınıf öğrencilerine göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (207). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (214). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Birçok çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerinin sınıf düzeyleri ile arasında bir fark olmadığı görülmüştür (209,215,216,217). Elde edilen sonuçtan farklı olarak, öğrencilerin problem çözme becerileri ile sınıf düzeylerine göre anlamlı fark olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür (203). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin karar verme eğiliminin incelendiği bir çalışmaya göre, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça karar verme eğilimlerinde olumlu bir artış olduğu görülmüştür (218). Literatürdeki bu farklı sonuçların bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları destek ile günlük yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin günlük yaşam becerileri eğitimi ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyut puanları ile sosyal çevrelerinden aldıkları destek ile arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu

saptanmıştır. Problem çözme, arkadaşlar ile ilişkiler, karar verme ve gelecek planlama, bilgiyi toplama alt boyut puanları ve Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği toplam puanı, çevrelerinden sosyal destek alan öğrencilerin puan ortalamasının, çevrelerinden sosyal destek almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuç, üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık, yaşam becerileri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin incelendiği çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir (219). Bazı çalışmaların sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek bireyin psikolojik dayanıklılığını etkilemektedir (220,221). Benzer olarak, kendini yalnız hissetmeyen ve kendine güvenen öğrencilerin problem çözme becerilerinin, kendini yalnız hisseden ve kendine güvenmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (207). Sosyal destek algısına sahip bireylerin uyumlu karar verme stilini kullanma ihtimalinin arttığı bilinmektedir (222). Bireylerin özellikle stres anında sosyal çevreden aldıkları desteğin oldukça önemli olduğu birçok çalışmada belirtilmiştir (223,224). Kişinin problem çözme, karar verme gibi yaşam becerileri ile sosyal ilişkilerini, aile ve arkadaşlarından aldıkları sosyal destek ile daha fazla destekleneceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile günlük yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda günlük yaşam becerileri ile öğrencilerin aile tipi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Karar verme stillerinin incelendiği çalışmada, aile tipi ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (225). Yine benzer olarak üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile depresyon düzeylerinin incelenmiş ve problem çözme becerileri ile aile tipi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (226,227). Okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin aile yapısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (228). Öğretmen, anne ve baba tutumları ile çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, aile yapısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur (229). Ancak ilgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmaların sonuçlarına göre, geniş ailede yaşayan öğrencilerin problem çözme becerileri çekirdek aile yaşayan öğrencilere göre daha iyi düzeydedir (216,230). Elde edilen bu sonucun günümüzde değişen aile yapısıyla toplumda geniş aile yapısına sahip ailelerin azalması ve araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla çekirdek aile yapısına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin anne eğitim düzeyine göre bir fark olup olmadığı incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Annesi ilköğretim mezunu olanların puanlarının, annesi lise ve üniversite mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulguyla örtüşür şekilde, annesi üniversite mezunu olan çocukların, annesi sırasıyla ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu olan çocuklara göre sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (231). Başka bir çalışmada, annelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimini etkilediği belirtilmiştir (232). Benzer şekilde annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin karar vermede duygularını kullanma düzeyleri, annesi okur- yazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (233). Birçok çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların akılcı ve sosyal problem çözme becerilerinin arttığı belirtilmiştir (207,234). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi düştükçe çocukların ilişkisel saldırganlık davranışları azalmaktadır (235). Anne eğitim düzeyinin çocukların problem davranışları ve sosyal problem çözme becerileri ile arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (227,236). Beklenildiği gibi eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini, eğitim düzeyi düşük olan annelere göre daha çok desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve günlük yaşam becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuca benzer olarak, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal problem çözme ve sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmalarda, baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme becerisini anlamlı düzeyde etkilemediği belirtilmiştir (228,237). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinde artış olduğu görülmüştür (207). Benzer olarak, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin toplam sosyal problem çözme puanlarının, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (234). Eroğlu tarafından yapılan çalışmaya göre, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri de artmaktadır (232). Baba eğitim düzeyi düştükçe çocukların ilişkisel saldırganlık davranışlarında azalma olduğu görülmüştür (235). Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla babalarının benzer eğitim düzeyine sahip

olmaları günlük yaşam becerileri ile anlamlı bir farklılaşma olmamasının nedeni olabilir.

Öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı incelenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde ettiğimiz sonuç, birçok çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Terzi tarafından yapılan çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre etkilenmediği görülmüştür (205). Benzer olarak lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirtilmiştir (213). Öğretmen, anne ve baba tutumları ile çocukların problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmada, kardeş sayısı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (229). Öğrencilerin karar verme becerisinin incelendiği bir çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin karar verme becerisi kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (233). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. 60- 72 aylık çocukların problem çözme becerileri incelendiğinde kardeşi olan çocukların, kardeşi olmayanlara göre problem çözme beceri düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür (238). Benzer olarak kardeşi olan çocukların problem çözme becerilerinin kardeşi olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (239,240). Ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların problem çözme becerisinin geliştiği görülmüştür (232). Bu sonuçlardan farklı olarak Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, bir ve iki kardeşi olan öğrencilerin daha çok kardeşe sahip öğrencilere göre, problem çözme becerilerinin daha gelişmiş olduğu görülmüştür (204). Kardeş ilişkileri bireyin hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Kardeşler arasındaki ilişkilerin bireyi sosyal, bilişsel ve dil gelişimi gibi birçok açıdan desteklediği düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Prososyal Eğilimler Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Öğrencilerin prososyal eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde ettiğimiz bulguya göre, erkek öğrencilerin kızlara göre kamusal olumlu sosyal davranış alt boyut

puanlarının daha yüksek olduğu ve kızların ise erkek öğrencilere göre özgeci olumlu sosyal davranış alt boyut puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, ergenlerin prososyal eğilimlerinin incelendiği çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir (147). Eisenberg ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, erkeklerin kamusal olumlu sosyal davranış gösterme eğilimi erkeklerin yardım etme davranışını genelde kişisel sıkıntıdan kurtulmak amacıyla ve açık bir şekilde yapmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir (134). Kızların empati ve sosyal becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu görülmüştür (241,242). Öğrencilerin sosyal becerilerinin incelendiği birçok çalışmada, erkek öğrencilerin kızlara göre sosyal becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür (46,243,244). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Cinsiyet ile sosyal ilişkiler, iş birliği ve empati becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir (209,245). Bu durumun toplumun kabul ettiği erkeklik rolünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü birey, çocukluk yıllarından itibaren içinde bulunduğu toplumun kabul ettiği cinsiyet rollerinden etkilenmektedir.

Öğrencilerin prososyal eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça duygusal, acil, itaatkar, gizli olumlu sosyal davranış ortalamaları ve Prososyal Eğilimler Ölçeğinin toplam puanı artış göstermektedir. Ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuç sınıf düzeyi ile öğrencilerin sosyal becerilerinin farklılaşma durumunun incelendiği çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir (244). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıf öğrencilerinin daha fazla depresyon ve agresyon sorunları yaşarken, yedinci sınıf öğrencilerinin daha çok sosyal sorunlar yaşadığı ve yıkıcı davranışlar sergilediği görülmüştür (246). Kumru tarafından 6.7. ve 8. sınıf öğrencilerinin prososyal davranışları incelenmiş ve 7.sınıf öğrencilerinin 8.sınıf öğrencilerine göre daha sık olumlu sosyal davranış sergilediği belirtilmiştir (156). Benzer olarak sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sosyal becerilerinde azalma olduğu görülmüştür (212). Ayrıca ergenlik döneminin başlarında ve ortalarında olan iki grup gençle yapılan çalışmada, gizli ve özgeci olumlu sosyal davranış sergilemede ergenlik döneminin başındaki gençlerin ortadakilerden daha düşük puan aldıkları görülmüştür (147). Sınıf düzeyi ile birlikte ergenin yaşı da arttıkça bazı prososyal davranışlarında artış olması beklenen bir durumdur. Çünkü ergenin çevresi tarafından kabul görmesi ve

onaylanması ergen için oldukça önemlidir. Dolayısıyla sınıf düzeyi arttıkça ergenin olumlu sosyal davranışlarının artmasının literatürle örtüşen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları destek ile prososyal eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ancak elde edilen bulgudan farklı olarak ergenlerin sosyal davranışlarının incelendiği bazı çalışmaların sonuçlarına göre, alınan sosyal destek ile olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (159,196). Romig ve Bakken tarafından yapılan çalışmada, ergenin yetişkinler tarafından kendisini desteklenmiş hissetmesi prososyal davranışlarını etkilediği görülmüştür (247). Ergenlerin prososyal davranışlarını etkileyen koruyucu ve bazı kişisel değişkenlerin rolünün incelendiği çalışmaya göre, sosyal destek ile ergenin prososyal davranışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır (159). Çocuk ve ergenlerin gelişimsel süreç içerisinde içinde bulundukları toplum ve çevre tarafından yeterince desteklenmeleri sosyal gelişimlerinin yanı sıra tüm gelişim alanlarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile prososyal eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulguyla örtüşür şekilde, ailesel faktörlerin çocukların sosyal davranış problemlerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, çocukların sosyal davranış problemlerini aile tipine göre farklılaşmamaktadır (172). Seven tarafından yapılan çalışmada, atılganlık becerilerinde çekirdek ailede yaşayan çocukların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (243). Başka bir çalışmada, aile yapısında bağlılık hisseden ergenlerin olumlu sosyal davranış eğiliminde olduğu belirtilmiştir (247). Konu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda aile yapısı değişkenine çok fazla yer verilmemesi nedeniyle, çok fazla bulguya rastlanmamıştır. Ayrıca aile yapısına göre anlamlı bir fark olmaması durumunun, toplumun zamanla değişerek çoğunlukla çekirdek aileye dönüşen yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin prososyal eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Kamusal olumlu sosyal davranış ve özgeci olumlu sosyal davranış alt boyut puanları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı

düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. Kamusal olumlu sosyal davranış ile anne eğitim düzeyi incelendiğinde annesi ilkokul mezunlarının puanlarının, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Özgeci olumlu sosyal davranış ile anne eğitim düzeyi incelendiğinde ise annesi lise ve üniversite mezun olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde ettiğimiz sonuçtan farklı olarak, annenin eğitim durumuyla öğrencilerin sosyal becerileri ve uyumlarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre, annenin öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır (243,248). Başka bir çalışmada, annesi ortaokul mezunu olan çocukların, annesi lisansüstü mezunu olan çocuklara göre sosyal uyum düzeylerinin daha az olduğu belirtilmiştir (249). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada, çocukların sosyal becerilerinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (172). Çocukların sosyal gelişimlerinin incelendiği bir çalışmada anne eğitim durumunun çocukların sosyal davranışlarını etkilemediği görülmüştür (248). Annenin eğitim düzeyi arttıkça ergenin prososyal davranış gösterme eğiliminin azalması, eğitim düzeyi artan annelerin çalışma hayatında daha çok bulunarak ergenle geçireceği zamanın azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin prososyal eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Kamusal olumlu sosyal davranış, özgeci olumlu sosyal davranış, acil olumlu sosyal davranış ve gizli olumlu sosyal davranış alt boyut puanları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kamusal olumlu sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi incelendiğinde, babası ortaokul mezunu olanların puanlarının, babası ilkokul, lise ve yüksek lisans/doktora mezunu olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Özgeci olumlu sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi incelendiğinde, babası ortaokul mezunu olanların puanlarının, babası ilkokul ve üniversite mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Acil olumlu sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi incelendiğinde, babası yüksek lisans/doktora mezunu olanların puanlarının babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Gizli olumlu sosyal davranış ile baba eğitim düzeyi incelendiğinde ise babası lise mezunu olanların puanının, babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmanın sonucuna göre, babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal davranışları gelişmektedir (248). Çocukların

sosyal uyum ve becerilerinin incelendiği çalışmanın sonucuna göre, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal uyum ve becerileri gelişmektedir (249). Öğrencilerin prososyal eğilimlerinin incelendiği çalışmada, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin prososyal davranış eğilimlerinin arttığı görülmüştür (118). Bu sonuç acil olumlu sosyal davranış alt boyut puanıyla örtüşmektedir. Ancak bazı çalışmalarda çocukların sosyal gelişimlerinin incelenmiş ve babanın eğitim durumunun çocukların prososyal davranışlarını etkilemediği görülmüştür (248,250). Babanın eğitim düzeyi arttıkça ergenin bazı prososyal eğilimlerinin azalması, eğitim düzeyi artan babaların çalışma hayatında daha çok bulunarak ergenle geçireceği zamanın azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin prososyal eğilimleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Kamusal olumlu sosyal davranışlar; 4- 5 kardeş olan çocukların, 2- 3 kardeş ve tek çocuk olan çocuklara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Elde ettiğimiz sonuç, çocukların olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliğinin incelendiği çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Çocuklardaki iş birliği, sosyal uyum gibi becerilerin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür (46). Benzer olarak, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocuğun sosyal becerilerinin kardeş sayısına göre farklılık göstermediği görülmüştür (245). Anasınıfına devam eden 5- 6 yaş grubu çocuklarının sosyal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelendiği çalışmada, çocukların prososyal davranışları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (249). Lise öğrencilerinin sosyal becerileri ile problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmaya göre, öğrencilerin sosyal becerileri kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır (242). Benzer olarak aile içi değişkenlerinden toplam çocuk sayısı ile çocukların sosyal davranışları ve sosyal uyum becerilerinin incelendiği bazı çalışmalarda, prososyal davranışların ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir (172,249). İlgili literatür incelendiğinde çelişkili sonuçlar olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada kardeşlerin prososyal davranışları sergilemesi diğer kardeşleri de etkilediği belirtilmiştir (251). Ergenlerin sosyal uyumlarının incelendiği çalışmaya göre, kardeşler arasındaki ilişki ve paylaşımların çocukların sosyal uyum becerilerini desteklemektedir (173). Kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin prososyal davranış

eğiliminin artmaktadır (118). Kardeş sayısının artmasıyla ergenlerin daha çok sosyal destek algıladıkları ve empati becerilerinin artarak sosyal becerilerinin geliştiği görülmüştür (252). Benzer olarak, kardeş sayısı 3 ve 4 olan çocukların sosyal uyumları tek çocuk olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (248). Kardeş ilişkileri çocuğun gelişimini etkileyebilmektedir. Özellikle sosyal gelişim ile ilgili çeşitli becerilerin kazanılmasında kardeşler arası ilişkilerin bireyin hayatında oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

5.3. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Mevcut araştırmanın sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. İlgili literatürde, yaşam becerileri ile sosyal gelişimin incelendiği çalışmalarda, öğrencilere yaşam becerileri eğitimi uygulanmış ve öğrencilerin sosyal gelişimlerdeki farklılıkların incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda çoğunlukla deneysel desen kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kişilerarası iletişimi desteklemek, çatışmaları önlemek amacıyla öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (210,253). Olumlu bir gençlik gelişimi için gençlere verilen eğitimlerin, liderlik, kişilerarası ilişkiler, iş birliği ve amaç belirleme gibi sosyal uyumu becerilerini kalıcı ve pozitif yönde etkilediği bilinmektedir (254,255). Bu eğitim ve sosyal beceri eğitimleri ile çocukların ve gençlerin duygusal ve davranışsal problemlerinin azaldığı görülmüştür (256,257). Öğrencilere verilen yaşam becerileri eğitimi ile öğrencilerin iletişim becerilerinin, kişilerarası ilişkilerinin ve sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (258,259). Bu sonuçtan farklı olarak öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin saldırgan davranışlarının azalmasında etkili olmadığı görülmüştür (260,261).

Yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumlarını, kişilerarası iletişim becerilerini ve sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (47,262). Yaşam becerilerinin çocukların iletişim becerilerini pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür (60). Birçok çalışmada, yaşam becerisi ile ergenlerin sosyal uyum, sosyal beceri ve empati becerilerinin olumlu yönde etkilendiği ve davranış

problemlerinde anlamlı düzeyde azalma olduğu belirtilmiştir (39,61,98). Benzer olarak yaşam becerileri eğitiminin ilkokul ve okul öncesi dönemdeki öğrencilerin davranış problemlerini anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır (101,108). Deneysel bir çalışmada, yaşam becerileri eğitim programı uygulanan çocukların sosyal becerileri, sosyal etkileşim, sosyal iş birliği ve sosyal bağımsızlık gibi becerilerinin anlamlı düzeyde etkilendiği görölmüştür. Deney grubundaki çocukların daha fazla öz-denetim sahibi oldukları, sosyal ortamlara daha kolay uyum sağladıkları ve yetişkinlerin sorunlarına karşı daha duyarlı oldukları vurgulanmıştır. Bu çocukların davranış problemlerinde ve benmerkezci davranışlarında azalma olduğu ve öfke kontrolünde başarılı oldukları görölmüştür (99).

Yaşam becerileri eğitimi ile çocukların sosyal uyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, yaşam becerileri eğitimi alan çocukların sosyal uyum düzeylerinin kontrol grubunda olup yaşam becerileri eğitimi almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmiştir. Yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal becerilerini destekleyerek toplum hayatında daha uyumlu bireyler olmasında ve benlik saygısı geliştirmelerinde önemli bir yere sahip olduğu görölmüştür (48). Yaşam becerileri programının ergenlerde olumlu davranışları arttırdığı ve problemlerini etkin bir şekilde çözebildikleri görölmüştür (5). Yapılan deneysel bir çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin çocukların antisosyal davranışlarında azalmaya neden olduğu, kişilerarası iletişim becerilerini, olumsuz duygularla ve stresle başa çıkma gibi yaşam becerilerinde olumlu yönde farklılık olduğu saptanmıştır (263).

Yaşam becerileri eğitiminin ergenlerin öfke kontrolü ve benlik saygıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve ergenlerin öfke kontrolü ve benlik saygılarının olumlu yönde etkilendiği görölmüştür (110,264). Ergenlere uygulanan yaşam becerileri eğitiminin, ergenlerin karar verme, problem çözme, duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği görölmüştür (42). Yaşam becerileri programı uygulanan çocukların problem davranışlarında azalma ve sosyal becerilerinde gelişme olduğu görölmüştür (265). Başka bir çalışmada ise, gençler arasında prososyal davranışları desteklemede yaşam becerileri eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Borah'a göre, yaşam becerileri ergenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini olumlu yönde etkilemekte ve yaşam becerileri prososyal davranışları teşvik etmede

oldukça önemli bir role sahiptir (32). Öğrencilerin sosyal becerileri desteklendiğinde problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür (266).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar kısaca sunulacaktır ve sonuçlar doğrultusunda önerileri verilecektir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada Ankara ve Karabük'te yaşayan ortaokulda öğrenim gören 402 öğrencinin günlük yaşam becerileri ve prososyal eğilimleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya genel olarak bakıldığında günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimlerin birçok değişken ile arasından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimler arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda araştırma bulgularına göre sonuçlar şöyle sıralanabilir;

- Öğrencilerin günlük yaşam becerileri toplam puanı ve tüm alt boyutları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin sosyal çevre tarafından desteklenme durumu ile günlük yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile günlük yaşam becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin günlük yaşam becerilerinin anne eğitim düzeyine göre bir fark olup olmadığı incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile ailedeki toplam çocuk sayısı arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı incelenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça problem çözme beceri düzeyinin azaldığı görülmüştür. Ancak bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

- Öğrencilerin prososyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin prososyal davranışlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiş anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin sosyal çevre tarafından desteklenme durumu ile prososyal davranışları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.
- Öğrencilerin sahip oldukları aile yapısı ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda prososyal davranışlar ile öğrencilerin aile yapısıyla arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin prososyal davranışlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda prososyal davranışlar ile öğrencilerin anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin prososyal davranışlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda prososyal davranışlar ile öğrencilerin baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin prososyal davranışlarının ailedeki toplam çocuk sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Kamusal olumlu sosyal davranışlar; 4- 5 kardeş olan çocukların, 2- 3 kardeş ve tek çocuk olan çocuklara göre ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Araştırmanın sonucuna göre, ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileri ile prososyal davranış eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde ailelere, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler şöyle sıralanabilir;

- Toplantı ve görüşmeler yolu ile anne babalara çocuğun gereksinimleri ve gelişimleri ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılabilir.
- Öğretmenlere iletişim becerileri, problem çözme, karar verme gibi konularda eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin yaşam becerilerine ve prososyal davranışlarına ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Ortaokul öğretmenlerinin çocukların yaşam becerilerini ve prososyal davranışları kazanması konusunda öğretmenlerin paylaşımda bulunabileceği çalıştay ve atölye çalışması gibi faaliyetler yapılabilir.
- Öğretmenler, okuldaki yaşam becerilerini etkinlikleri ve aile eğitimi ile ailelerin çocuklarda yaşam becerilerini desteklemek için neler yapabilecekleri, bu konuda nasıl bir tutum sergilemelerinin uygun olacağı konusunda bilgi paylaşımında bulunabilirler.
- Mevcut araştırma ortaokul dönemindeki çocuklarla yapılmıştır. Bu çalışmadan hareketle benzer çalışmalar farklı gelişim dönemlerindeki öğrencileri için de yapılabilir.
- Bundan sonra yapılacak araştırmalarda örneklem sayısı artırılabilir. Araştırma likert tipi bir ölçekle elde edilen veriler ışığında şekillenmiştir. Benzer bir çalışma nitel verilerle de desteklenebilir.
- Ortaokul çocuklarının hem prososyal davranışlarını hem de yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir ve programın etkilerine bakılabilir. Çocukların prososyal davranışları ve yaşam becerileri gelişiminin etkin gözlenebilmesi amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Danış MZ. Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2006, 9(9): 45-54.
2. Danish SJ, Nellen VC. New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 1997, 49(1): 100-113.
3. Papacharisis V, et al. The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2005, 17(3): 247-254.
4. Ümmet D, Demirci G. Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017, 45(45):153-170.
5. Nasheeda A, et al. A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2019, 24(3):362-379.
6. Güvenç G, Aktas V. Ergenlik Döneminde Yas, Toplumsal Cinsiyet, Bireysel ve İlişkisel Tutumlar, Benlik Değeri ve Yaşam Becerilerine İlişkin Algı Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2006, 21(57): 45-62.
7. Schmid KL, Phelps E, Lerner RM. Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 2011, 34(6):1127-1135.
8. Akçınar B, Kağıtçıbaşı Ç, Baydar N. Erken ergenlikte ahlak gelişimi: Bir müdahale araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2018, 14(2):153-169.
9. Osman SR, et al. Behavioral and emotional problems among adolescent students. *Journal of High Institute of Public Health*, 2019, 49(2): 82-89.

10. FitzPatrick S, Twohig M, Morgan M. Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development. *Irish Educational Studies*, 2014, 33(3):269-286.
11. Ministry of Education, Science and Culture in Iceland. Erişim Adresi <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/ummrnens.pdf>. Erişim Tarihi: 13.12.2021.
12. New Jersey Student Learning Standards. Erişim Adresi <https://www.nj.gov/education/aps/cccs/career/> Erişim Tarihi 13.12.2021
13. What Is Overcoming Obstacles? Erişim Adresi <https://www.overcomingobstacles.org/about/> Erişim Tarihi: 13.12.2021
14. Prajapati R, Sharma B, Sharma D. Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 2017, 10(1):1-6.
15. Kılıç Z, Gültekin M, Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015, 17(2): 261-281.
16. Kolburan G, Tosun Ü. İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. 2011.
17. Bharath S, Kumar KK. Health promotion using life skills education approach for adolescents in schools–Development of a model. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 2008, 4(1): 5-11.
18. Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad T. Handbook of child psychology. *John Wiley & Sons NJ*. Vol.3, 2006: 24-62.
19. Mareş J. Prosocial behavior education in children. *Acta Educationis Generalis*, 2017, 7(2): 7-16.
20. Özmete E. Social work as an emotional labor: Management of emotions in social work profession. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, 2011, 28(23):1-10.

21. Peper JS, Dahl RE, The teenage brain: Surging hormones—Brain-behavior interactions during puberty. *Current Directions in Psychological Science*, 2013, 22(2):134-139.
22. Buluş M, Samur AÖ. Beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordamada ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterliğin rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017, 41(41):105-119.
23. Hay DF. Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1994. 35(1):29-71.
24. Jackson M, Tisak MS. Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 2001, 19(3):349-367.
25. Ma HK, The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of chinese adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 2005, 166(2):189-202.
26. Carlo G, Randall BA. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2002, 31(1):31-44.
27. Aktaş V, Tepe YK. Olumlu Sosyal Davranış Eğilimi Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Kendini Belirleme Kuramı Bağlamında İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020, (7): 154-166.
28. Collie RJ, et al. The roles of anxious and prosocial behavior in early academic performance: A population-based study examining unique and moderated effects. *Learning and Individual Differences*, 2018, 62:141-152.
29. Christner N, Pletti C, Paulus M. Emotion understanding and the moral self-concept as motivators of prosocial behavior in middle childhood. *Cognitive Development*, 2020, 55: 1-16.
30. Padilla-Walker LM, Coyne SM, Collier KM, Longitudinal relations between parental media monitoring and adolescent aggression, prosocial behavior, and externalizing problems. *Journal of Adolescence*, 2016, 46:86-97.

31. Carlo G, et al. The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 2014, 37(4): 359-366.
32. Borah DR. Life Skills Education and Pro-Social Behavior among Youth: An Overview. *International Research Journal of Commerce, Arts and Science*, 2018, 9(4): 30-38.
33. Dovidio JF. Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview. *Advances in experimental social psychology*, 1984, 17: 361-427.
34. Fu X, Padilla-Walker LM, Brown MN. Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence*, 2017, 57:90-98.
35. Umino A, Dammeyer J. Effects of a non-instructional prosocial intervention program on children's metacognition skills and quality of life. *International Journal of Educational Research*, 2016. 78: 24-31.
36. Van der Graaff J, et al. Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of youth and Adolescence*, 2018. 47(5): 1086-1099.
37. Ozmete E. Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis, Faculty of Health Sciences. Ankara University, 2008, 1-10.
38. Sreehari R, Varghese J, Thomas JR. Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 2018, 9(1): 193-195.
39. Yadav P, Iqbal N. Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 2009, 35(10): 61-70.
40. Kord NR, Sharifi HP. Preparation and compilation of a life-skills curriculum for students in the high school period. *Journal of Educational Innovations*, 2008, 24:(47-56).

41. Topcu Bilir Z. Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2019.
42. Jain R, Goyal S. Assessment of certain life skills among high school adolescents of Jaipur district. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 2014, 5(10):1191-1193.
43. Carlo G, et al. Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *The Journal of Early Adolescence*, 1999, 19(2):133-147.
44. Allen K, et al. Improving the pro-social skills of transitioning urban youth: A summer camp approach. *Middle School Journal*, 2011, 42(4): 14-22.
45. Kumru A, Carlo G, Edwards CP. Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 2004, 19(54):109-125.
46. Öztürker B. 6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul: Maltepe Üniversitesi 2014,
47. Rahmati B, Adibrad N, Tahmasian K. The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010. 5:870-874.
48. Yıldırım Y, Temel ZF. Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 2020, 34(2): 384-405.
49. Şimşek N. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2019, 27(1):261-270.
50. Sefer SR, Akfırat N. Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2009, 4(8): 99-112.

51. Brief AP, Motowidlo SJ. Prosocial organizational behaviors. *Academy of management Review*, 1986, 11(4): 710-725.
52. Hodge K, Danish S, Martin J. Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 2013, 41(8):1125-1152.
53. Danish S, et al. Enhancing youth development through sport. *World leisure journal*, 2004, 46(3):38-49.
54. Hanbury C. The Life Skills Handbook. Erişim Adresi https://aif.org/wp-content/uploads/2018/10/Lifeskills-2018a_MAST.pdf. Erişim Tarihi 13.12.2021.
55. Bwayo J. Primary school pupils' life skills development the case for primary school pupils development in Uganda. 2014.
56. İşmen gazioğlu AE, Canel AN. Bağımlılıkla m¼cadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *Addicta: The Turkish journal on addictions*, 2015, 2(2): 5-44.
57. Norman MN, Jordan JC. Targeting life skills in 4-H. EDIS, University of Florida 2006, (9)1-3.
58. Hanley GP, et al. Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of applied behavior analysis*, 2007, 40(2): 277-300.
59. Botvin GJ, Griffin KW. Life skills training: Empirical findings and future directions. *Journal of primary prevention*, 2004, 25(2): 211-232.
60. Luczynski KC, Hanley GP. Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of applied behavior analysis*, 2013, 46(2): 355-368.
61. Hanley GP, Fahmie TA, Heal NA. Evaluation of the preschool life skills program in Head Start classrooms: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2014, 47(2): 443-448.

62. Adewale JG. Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test. *Education 3-13*, 2011, 39(3): 221-232.
63. Özmete E. Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 2008, (177): 253-270.
64. Munsu K, et al. Status of life skill education in teacher education curriculum of saarc countries: A comparative evaluation. *Journal of Education and Social Policy*, 2014, 1(1):93-99.
65. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, Herkes İçin Eğitim (EFA). Erişim Adresi [https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-\(EFA\).Erişim_Tarihi: 15.12.2021](https://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-i%C3%A7in-E%C4%9Fitim-(EFA).Erişim_Tarihi: 15.12.2021).
66. Moulier V, et al. Effects of a life-skills-based prevention program on self-esteem and risk behaviors in adolescents: a pilot study. *BMC psychology*, 2019, 7(1):1-10.
67. Menrath I, et al. Evaluation of school-based life skills programmes in a high-risk sample: A controlled longitudinal multi-centre study. *Journal of Public Health*, 2012, 20(2):159-170.
68. Buchert L. Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 2014, 60(2):163-176.
69. Johnson KW, et al. Preventing youths' use of inhalants and other harmful legal products in frontier Alaskan communities: A randomized trial. *Prevention Science*, 2009, 10(4): 298-312.
70. Mandel LL, Bialous SA, Glantz SA. Avoiding "truth": tobacco industry promotion of life skills training. *Journal of adolescent health*, 2006, 39(6): 868-879.
71. Caldwell L, et al. Health wise South Africa: Development of a life skills curriculum for young adults. *World Leisure Journal*, 2004, 46(3): 4-17.

72. Griffin KW, et al. Effectiveness of a universal drug abuse prevention approach for youth at high risk for substance use initiation. *Preventive medicine*, 2003, 36(1): 1-7.
73. Seal N. Preventing tobacco and drug use among Thai high school students through life skills training. *Nursing & health Sciences*, 2006, 8(3):164-168.
74. Pradeep BS, et al. Quality of a life skills training program in Karnataka, India-a quasi experimental study. *BMC public health*, 2019, 19(1): 1-9.
75. Ataş AT, Efeçinar İ. Çocuklar İçin Gerçek Yaşam Becerileri, 5. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2020, 132- 153.
76. Yıldırım Y. Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2017.
77. Pala A. Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008, 23(23): 13-23.
78. Çubukçu Z, Girmen P. İlköğretim öğrencilerinin empati becerisine sahip olma düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2009, 34(370):15-21.
79. İskender MD, Karadağ A. Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2015, 8(1): 3-11.
80. Ataş AT, Efeçinar İ. Çocuklar İçin Gerçek Yaşam Becerileri, 5. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2020, 25- 94.
81. Narin N, Aybek B. İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, 19(1): 336-350.
82. Kar AK. Importance of Life Skills for the Professionals of 21 st Century. *IUP Journal of soft skills*, 2011, 5(3):1-12.

83. Ataş AT, Efeçinar İ. Çocuklar İçin Gerçek Yaşam Becerileri, 5. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi, 2020: 206- 231.
84. Fawcett LM, Garton AF. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 2005, 75(2):157-169.
85. Campbell SB, Ewing LV. Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1990, 31(6): 871-889.
86. Pope AW, Bierman KL, Mumma GH. Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 1991. 27(4): 663- 671.
87. Podsakoff PM, et al. Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management*, 2000, 26(3):513-563.
88. Soykan Ç. Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*, 2003, 11(2):19-27.
89. Sülün Ö. Futbol hakemlerinin öfke ve kızgınlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, 2013.
90. Aslan N, Cansever BA. Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012. 42(42): 25-35.
91. Shaw SM, Kleiber DA, Caldwell LL. Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of leisure research*, 1995, 27(3): 245-263.
92. Altınok Kalkan S. Ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliği, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Danışmanlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, 2018.

93. Damon W. What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 2004, 591(1): 13-24.
94. Şimşek Ö. Pozitif Ergenlik, (Çeviri Editörü). Positive Adolescence, 3. Baskı, İstanbul, Sola Koç Eğ. Dan. Hiz. A.Ş, 2016: 39- 66.
95. Arnold ME, Gagnon RJ. Positive youth development theory in practice: An update on the 4-H Thriving Model. *Journal of Youth Development*, 2020, 15(6):1-23.
96. Scales PC, Benson PL, Roehlkepartain EC. Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of youth and adolescence*, 2011, 40(3): 263-277.
97. 4- H Pledge, Head, Heart, Hands and Health. Erişim Adresi <https://4-h.org/about/what-is-4-h/4-h-pledge/> Erişim Tarihi: 15.12.2021.
98. Kutsal D. Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2018.
99. Kaya İ. Yaşam becerileri programının (ybp) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2016.
100. Şentürk-Aydın R. Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2013.
101. Gunning C, Holloway J, Healy O. Evaluating the preschool life skills program to teach school readiness skills: An Irish pilot study. *European Journal of Behavior Analysis*, 2019, 20(1): 48-68.

102. Javidi K, Garmaroudi G. The effect of life skills training on social and coping skills, and aggression in high school students. *Novelty in Biomedicine*, 2019. 7(3): 121-129.
103. Iqbal N, et al, Effect of life skill training on mental health of Iranian high school students. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 2017. 8(3):191-195.
104. Mohtadi A, Mohammad R. Training Program Efficacy in Developing Health Life Skills among Sample Selected from Kindergarten Children. *Journal of Education and Learning*, 2017, 6(2): 212-219.
105. Ghasemian A, Kumar VG. Evaluate the effectiveness of life skills training on development of autonomy in adolescent students: A comparative study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 2017, 8(1): 68-72.
106. Gol-Guven M. The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2017, 25(4): 575-594.
107. Tymes DD, Outlaw KL, Hamilton BK. Life skills interventions to improve social confidence, self-management, and protection against drug use in rural elementary school aged children. *Journal of community health nursing*, 2016, 33(1): 11-19.
108. Liu J, et al. The impact of life skills training on behavior problems in left-behind children in rural China: A pilot study. *School Psychology International*, 2016, 37(1): 73-84.
109. Kazemi R, Momeni S, Abolghasemi A. The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 141:863-866.
110. Vatankhah H, et al. Teaching how life skills (anger control) affect the happiness and self-esteem of Tonekabon female students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2014. 116: 123-126.

111. Gomes AR, Marques B. Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, 2013, 39(2):156-166.
112. Arpana S, D'Souza L. Effectiveness of individual and group life skills training on shyness among adolescents. *Journal of Psychosocial Research*, 2012, 7(2): 249-255.
113. AhmadiGatab T, et al. Students' life quality prediction based on life skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2011, 30: 1980-1982.
114. Kayılı G. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, 1. Baskı. Ankara, Eğiten Matbaacılık Ltd. Şti. 2019:107- 157.
115. Uzmen S, Mağden D, okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2002, 15:193-2121.
116. Bayhan BS. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. 1. Baskı, Ankara Morpa Kültür Yayınları* 2014: 55-120.
117. Özdemir TY, Serttaş Ö. Lise öğrencilerinin prososyal davranış ve öğrenci bağlılığı düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki (malatya ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020, 19(75):1094-1107.
118. Çekin A. İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 2013, 6(28):34-46.
119. Penner LA, et al. Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 2005, 56: 365-392.
120. Küçükbiş HF. Spor Örgütlerinde Prososyal Hizmet Davranışları, 1. Baskı. Ankara, Sonçağ Matbaacılık. 2019:3- 19.
121. Eisenberg N, et al. Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development*, 1995, 66(4): 1179-1197.

122. Hart D, Fegley S. Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment. *Child development*, 1995. 66(5): 1346-1359.
123. Caprara GV, et al. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 2000, 11(4): 302-306.
124. Çalık T, et al. İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2009, 60(60): 555-576.
125. Flouri E, Tzavidis N. Psychopathology and prosocial behavior in adolescents from socio-economically disadvantaged families: the role of proximal and distal adverse life events. *European child & adolescent psychiatry*, 2008. 17(8):498-506.
126. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 1977. 84(2): 191-215.
127. Eisenberg N, et al. The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child development*, 1996, 67(3): 974-992.
128. Bağcı B. Çocuk ve yetişkin prososyalite ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, 2015.
129. Türk Dil Kurumu. Erişim Adresi www.tdk.gov.tr Erişim Tarihi: 14.12.2021.
130. Düzgüner S. Pro-sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname*, 2019, 40(4).
131. Becker TE, Vance RJ. Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: An illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 1993, 19(3): 663-682.

132. Hay DF. The roots and branches of human altruism. *British Journal of Psychology*, 2009, 100(3): 473-479.
133. Kakavoulis AK. Early childhood altruism: How parents see prosocial behavior in their young children. *Early Child Development and Care*, 1998, 140(1): 115-126.
134. Nancy Eisenberg N, Wentzel M, Harris JD. The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 1998, 27(4): 506-521.
135. Eisenberg N, et al. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child development*, 1999, 70(6): 1360-1372.
136. McGinley M, Carlo G. Two sides of the same coin? The relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 2007, 36(3): 337-349.
137. Barrio VD, Aluja A, García LF. Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2004, 32(7): 677-681.
138. Mark IL, Jzendoorn MH, Bakermans-Kranenburg MJ. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social development*, 2002. 11(4): 451-468.
139. Smith PK, et al. Blackwell handbook of childhood social development. 2002:307-353.
140. Clarbou J, Roger D. The construction and validation of a new scale for measuring emotional response style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, 45(3): 496-509.
141. Stiff JB, et al. Empathy, communication, and prosocial behavior. *Communications Monographs*, 1988, 55(2): 198-213.

142. Kapıkıran, NA, Başaran Bİ. Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 2010, 11(1): 1-19.
143. Davis MH. The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*, 1983, 51(2): 167-184.
144. Ginsburg HJ, et al. Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 2003, 31(3): 237-243.
145. Aknin LB, et al. Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current opinion in psychology*, 2018, 20: 55-59.
146. Davis AN, et al. Life events and prosocial behaviors among young adults: Considering the roles of perspective taking and empathic concern. *The Journal of genetic psychology*, 2019, 180(4-5):205-216.
147. Carlo G, et al. Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 2003, 23(1): 107-134.
148. Griesse ER, Buhs ES. Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, 43(7):1052-1065.
149. Bengtsson H. Children's cognitive appraisal of others' distressful and positive experiences. *International Journal of Behavioral Development*, 2003, 27(5): 457-466.
150. Altıntaş K. Gelir düzeyi ile prososyal davranış arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2020.
151. Pearce PL, Amato PR. A taxonomy of helping: A multidimensional scaling analysis. *Social Psychology Quarterly*, 1980: 363-371.

152. Trivers RL. The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly review of biology*, 1971. 46(1): 35-57.
153. Lampridis E, Papastylianou D. Prosocial behavioural tendencies and orientation towards individualism–collectivism of Greek young adults. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2017, 22(3): 268-282.
154. Ekin S. Lise Öğrencilerinin Müzikten Etkilenim Düzeyleriyle Prososyal Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2019.
155. Aktaş V, Güvenç GB. Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2006. 23(2):233-264.
156. Kumru A. Prosocial behavior within the family context and its correlates among Turkish early adolescents, The University of Nebraska-Lincoln, 2002.
157. Knafo A, Plomin R. Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of personality and social psychology*, 2006, 90(1): 147-164.
158. Altay FB, Gure A. Relationship among the Parenting Styles and the Social Competence and Prosocial Behaviors of the Children Who are Attending to State and Private Preschools. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2012, 12(4):2712-2718.
159. Sünbül ZA, Güçray SS. Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2016, 6(45): 101-114.
160. Eagly AH, Crowley M. Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological bulletin*, 1986, 100(3): 283-308.
161. Fabes RA, et al. Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 1999, 19(1): 5-16.

162. Zahn-Waxler C, et al. Development of concern for others. *Developmental psychology*, 1992, 28(1): 126-136.
163. Devanath S. Parental Attitudes and Children's Sharing Behavior: How Socialization Relates to Early Prosocial Development, Department of Psychology, United Stateso America: University of Pittsburgh, 2010.
164. Yıldız S, Boz İT, Yıldırım B. Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2012, 26(1):215-233.
165. Muris P, Ollendick TH. The role of temperament in the etiology of child psychopathology. *Clinical child and family psychology review*, 2005 8(4): 271-289.
166. Sanson AV, et al. The structure of temperament from age 3 to 7 years: Age, sex, and sociodemographic influences. *Merrill-Palmer Quarterly* 1994: 233-252.
167. Rothbart MK, Ahadi SA, Evans DE. Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 2000, 78(1): 122-135.
168. Salıktutluk YZ. Çocukların prososyal davranışlarının ebeveynlerin prososyal davranışları ve çocuk sevmeye eğilimleriyle ilişkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilimdalı, Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi 2017.
169. Özdemir S, et al. İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 38(38): 213-224.
170. Lefebvre P, Merrigan P. Family background, family income, maternal work and child development. 1998: 1-36.
171. Bandy R, Wilhelm MO. Family structure and income during childhood and subsequent prosocial behavior in young adulthood, Department of Economics, Indiana: Indiana University, 2007.

172. Seven S. Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2007, 51(51): 477-499.
173. Toy BY, Baran GTD. Sanat eğitimi alan ve almayan 15-17 yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarının ve benlik tasarım düzeylerinin incelenmesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, 2006.
174. Çiftçi O. Çocuğun sosyalleşmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1991, 2(2):1-4.
175. Musser LM, Diamond KE. The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 1999, 30(2):23-30.
176. Jirsaraie RJ, Ranby KW, Albeck DS. Early life stress moderates the relationship between age and prosocial behaviors. *Child abuse & neglect*, 2019. 94:1-10.
177. Eisenberg N, et al. Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: A longitudinal study. *The Journal of Genetic Psychology*, 1992, 153(1):19-36.
178. Shuper Engelhard E, Klein PS, Yablon YB. Quality of care at home and in daycare and social behaviour in early childhood. *Early Child Development and Care*, 2014, 184(7):1063-1074.
179. Svetlova M, et al. Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child development*, 2010, 81(6): 1814-1827.
180. Ensor R, et al. 'You feel sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 2011, 20(1): 93-110.
181. Shin H. Friendship dynamics of adolescent aggression, prosocial behavior, and social status: the moderating role of gender. *Journal of youth and adolescence*, 2017, 46(11): 2305-2320.

182. Çetin BB, Samur AÖ. 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018, 20(1): 1-17.
183. Laible DJ, et al. Adolescents' aggressive and prosocial behaviors: Links with social information processing, negative emotionality, moral affect, and moral cognition. *The Journal of genetic psychology*, 2014, 175(3): 270-286.
184. Haymes M. Green L, Quinto R. Maslow's hierarchy, moral development, and prosocial behavioral skills within a child psychiatric population. *Motivation and emotion*, 1984, 8(1): 23-31.
185. Malti T, Krettenauer T. The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child development*, 2013, 84(2): 397-412.
186. Hardy SA. Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 2006, 30(3):205-213.
187. Çubukcu A. 48-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, 2019.
188. Yağmurlu B, Sanson A, Köymen SB. Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 20(55): 1-20.
189. Luengo Kanacri BP, et al. Longitudinal relations among maternal self-efficacy, maternal warmth, and early adolescents' prosocial behavior. *Parenting*, 2021, 21(1):24-46.
190. Busching R, Krahé B. With a little help from their peers: the impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence*, 2020, 49(9): 1849-1863.

191. Padilla-Walker LM, Carlo G, Memmott-Elison MK. Longitudinal change in adolescents' prosocial behavior toward strangers, friends, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 2018, 28(3): 698-710.
192. Padilla-Walker LM, Memmott-Elison MK, Coyne SM. Associations between prosocial and problem behavior from early to late adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 2018, 47(5): 961-975.
193. Mubarique MY, Büyükşahin AD. Ergenlerin anne ve babalarına güvenli bağlanmaları ile olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve empatinin aracılık rolünün incelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2016.
194. De Leeuw RN, et al. The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: An experimental study in the Netherlands. *Journal of children and media*, 2015, 9(4): 419-434.
195. Romano E. et al. Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 2005, 33(5):565-578.
196. Wentzel KR, McNamara CC. Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 1999, 19(1):114-125.
197. Metin M. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. 2. Baskı, Akara, Pegem Akademi, 2015: 25,55.
198. Mertler CA. Quantitative research methods. *Introduction to educational research*, 2016: 107-143.
199. Büyüköztürk Ş, Akgün EÖ, Karadeniz Ş, Şirin Karadeniz. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 25. Baskı, Ankara, 2021: 81- 103.
200. Kobayashi M, et al. Reliability and validity of the multidimensional scale of life skills in late childhood. *Education Sciences*, 2013, 3(2):121-135.
201. Deniz ZK. Herkes İçin İstatistik Kolay, 1. Baskı. Ankara, İlksan Matbaası, 2020: 45- 60.

202. Büyüköztürk Ş. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 26. Baskı. Ankara, Salmat Basım Yayıncılık Anbalaj Sanayi Tic. Ltd. Şti. 2019: 21- 66.
203. Dündar S. Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri Ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2009, 24(2):139-150.
204. Yılmaz E, Karaca F, Yılmaz, E. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2009, 12(1): 38-48.
205. Terzi Ş. Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2003, 1(2):21-232.
206. Telef BB. Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2014, 22(2):591-604.
207. Yıldırım A, et al. Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2011, 8(1): 905-921.
208. Serin NB, Derin R. İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2008, 5(1): 1-18.
209. Rehber E, Atıcı M. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2009, 18(1): 323-342.
210. İkiz FE, Görmez SK, Investigation of Emotional Intelligence and Life Satisfaction in Secondary School Students. *Ilkogretim Online*, 2010, 9(3):1216-1225.
211. Yıldırım A, Karakurt p, Hacıhasanoğlu R. Comparison of the problem solving skills with feeling and expression of anger in nursing students. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2009, 12(1): 57-65.

212. Kabakçı ÖF, Korkut F. 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 2010, 33(148): 77-86.
213. Düzakın S. Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2004.
214. Genç SZ, Kalafat T. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 22(22): 10-22.
215. Güçray SS. Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2001, 8(8):106-121.
216. Koç Z, Koyuncu S, Sağlam Z. Sağlık yüksekokulu hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi*, 2015, 12(1): 41-50.
217. Gömleksiz MN, Bozpolat E. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 12(1):23-40.
218. Deveci İ. Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 47: 311-330.
219. Gün S. Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık, Yaşam Becerileri ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, 2021.
220. Narayanan SS, Weng Onn AC. The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year malaysian students. *Kajian Malaysia: Journal of Malaysian Studies*, 2016. 34(2):1-12.

221. Varıcıer ŞE. Yetişkin psikolojik sağlamlığı üzerine bir inceleme: Algılanan ebeveyn tutumu, kontrol odağı, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma stilleri, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İbn Haldun Üniversitesi, 2019,
222. Güçray SS. Bazı Kişsel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılmanın Karar Verme Stilleri İle İlişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1998, 2(9): 7-16.
223. Güney E, Yalçın SB. Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış Ergenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020, 2(2): 217-229.
224. Bozgeyikli H, Doğan H, Işıklar A. Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2010, 1(28):133-149.
225. Durmaz Ş, et al. Çanakkale sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri (pçb) ve etkileyen bazı faktörler. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2007, 10(4): 63-71.
226. Tezel A, et al. Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2009, 12(4): 1-10.
227. Elkin N, Karadağlı F. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2015, 1(1): 11-18.
228. Begde Z. Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Karabük: Karabük Üniversitesi, 2015.

229. Özyürek A, Begde Z. Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, 5(1): 204-232.
230. Akın S, et al. Üniversite öğrenimlerini sürdüren hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ve iç-dış kontrol odağı algısı, *HEAD*. 2007, 4(2): 30-36.
231. Çiftci Y. Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi. Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kuzey Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi, 2018.
232. Eroğlu E. Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi (Adapazarı örneği), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, 2021.
233. Uçar S. İlkokul Birinci sınıf öğrencilerinin Karar Verme Beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2019.
234. Hamarta S. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi, Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2007.
235. Karaca NH, Gündüz A, Neriman A. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 2011, 4(2): 65-76.
236. Dokuzlar Ş. Liselerde Öğrenim Gören Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin ve Karar Verme Stratejilerinin incelenmesi. Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kuzey Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi, 2017.

237. Bozkurt Yükçü Ş. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2017.
238. Yılmaz E, Tepeli K. 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2013, 172(172): 117-130.
239. Kaçar S. Okul öncesi normal gelişim gösteren 5–6 yaş grubu çocukların tercih ettikleri oyun türlerinin dil gelişimi ve problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 2017.
240. Özyürek A, et al. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2018, 3(2):32-41.
241. Alisinanoğlu F, Kesicioğlu OS. Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2010, 3(1): 93-110.
242. Çilingir A. Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi. 2006.
243. Seven S. Yedi-Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Beceriklerinin İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2008, 18 (2), 151–174
244. Seven S, Yoldaş C. Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 4(1):1-18.
245. Eminoglu B. Dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2007.

246. Savi F. 12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve anne-baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 2008.
247. Romig C, Bakken L. Intimacy development in middle adolescence: Its relationship to gender and family cohesion and adaptability. *Journal of Youth and Adolescence*, 1992, 21(3): 325-338.
248. Çelik Z. 4-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2019.
249. Sarı E. Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2007.
250. Ferreira T, et al. Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 2016, 25(6):1829-1839.
251. Abramovitch R, et al. Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child development*, 1986,57(1): 217-229.
252. Ersoy E. Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2020.
253. Segrin C. Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 2001, 20(1): 19-35.
254. Allen BS, Lohman BJ. Positive youth development life skills gained at the Iowa 4-H youth conference. *Journal of Youth Development*, 2016, 11(1): 62-76.
255. Fitzpatrick C, et al. Life skills development in youth: Impact research in action. *Learning*, 2005, 43(13):72: 77.

256. Sancassiani F, et al. Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, 2015, 11(Suppl 1 M2): 21-40.
257. Brodeski J, Hembrough ME. Improving Social Skills in Young Children. *Online Submission*, 2007, 20-41.
258. Jegannathan B, Dahlblom K, Kullgren G. Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian journal of psychiatry*, 2014, 9: 78-84.
259. Choque-Larrauri R, Chirinos-Cáceres JL. Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú. *Revista de Salud pública*, 2009, 11 (2): 169-181.
260. Uz Baş A. Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengelik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2010, 7(2): 731-747.
261. Adibsereshki N, Vernosfaderani AM, Movallali G. The effectiveness of life skills training on enhancing the social skills of children with hearing impairments in inclusive schools. *Childhood Education*, 2015, 91(6): 469-476.
262. Göktürk-İnce F. Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2014.
263. Saad MAE. The Effectiveness of a Life Skills Training Based on the Response to Intervention Model on Improving Disruptive Behavior of Preschool Children. *Online Submission*, 2018, 7(2): 60-66.
264. Kia-Dehi NK. Comparing the effects of life skills training on male and female high school students' self-esteem in Sari, *Journal of Natural and Social Sciences*, 5(1): 212-219.

265. Benítez JL, et al. Results of the Aprender a Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 2011, 32(1): 3-19.
266. Webster-Stratton C, Reid MJ. Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 2004, 17(2): 96-113.



8. EKLER

Ek-1. Demografik Bilgi Formu

1. Çocuğun Cinsiyeti
☐ Kız ☐ Erkek
2. Çocuğun Sınıfı
☐ 6. Sınıf
☐ 7. Sınıf
☐ 8. Sınıf
3. Sosyal çevreniz tarafından desteklendiğinizi düşünüyor musunuz?
☐ Evet
☐ Hayır
4. Bulunduğunuz aile yapısını seçiniz.
☐ Çekirdek Aile
☐ Geniş Aile
5. Annenizin eğitim düzeyini seçiniz.
☐ İlkokul Mezunu
☐ Ortaokul Mezunu
☐ Lise Mezunu
☐ Üniversite Mezunu
☐ Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu
6. Babanızın eğitim düzeyini seçiniz.
☐ İlkokul Mezunu
☐ Ortaokul Mezunu
☐ Lise Mezunu
☐ Üniversite Mezunu
☐ Yüksek Lisans/ Doktora Mezunu
7. Yaşadığınız şehri seçiniz.
☐ Ankara
☐ Karabük

8. Aile bütünlüğünüz nedir?
- ☐ Anne baba birlikte
 - ☐ Anne baba ayrı
9. Annenizin yaş aralığını seçiniz.
- ☐ 25- 35 Yaş
 - ☐ 36- 45 Yaş
 - ☐ 46- 55 Yaş
10. Babanızın yaş aralığını seçiniz.
- ☐ 35- 45 Yaş
 - ☐ 46- 55 Yaş
 - ☐ 56- 65 Yaş
11. Ailedeki toplam çocuk sayısı nedir?
- ☐ Kardeş Yok
 - ☐ 1- 3 Kardeş
 - ☐ 3 ve üzeri Kardeş

Ek-2. Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği

	Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında kutucuğun içini (X) işaretini koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum (1)	Çok Az Katılıyorum (2)	Ender Olarak Katılıyorum (3)	Biraz Katılıyorum (4)	Oldukça Katılıyorum (5)
1	Seçilen kariyere ulaşabilmek için yapılması gerekenleri belirleyebilirim (kariyer planlaması yapabilirim)	0	0	0	0	0
2		0	0	0	0	0
3		0	0	0	0	0
4		0	0	0	0	0
5		0	0	0	0	0
6		0	0	0	0	0
7	Çözemediğim problemler olunca destek alırım	0	0	0	0	0
8		0	0	0	0	0
9		0	0	0	0	0
10	Yorgun olduğumda bile ödevlerimi yapabilirim	0	0	0	0	0
11		0	0	0	0	0
12		0	0	0	0	0
13	İnsanlarla kolay iletişim kurabiliyorum	0	0	0	0	0
14		0	0	0	0	0
15		0	0	0	0	0
16	Bir sorunla karşılaştığımda bunu özgürce arkadaşlarımla paylaşabilirim	0	0	0	0	0

Ek-3. Prososyal Eğilimler Ölçeği

Prosocial Tendencies Measure (PTM)—Carlo & Randall (2002)

Aşağıda sizi tanımlayabilen ya da tanımlayamayan bazı ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin sizi ne kadar tanımladığını seçeneklerin altındaki sayıları ifadelerin başındaki boşluğa yazarak gösteriniz.

BENİ HİÇ TANIMLAMİYOR	BENİ BİRAZ TANIMLIYOR	BENİ BİR ÖLÇÜDE TANIMLIYOR	BENİ İYİ TANIMLIYOR	BENİ ÇOK İYİ TANIMLIYOR
1	2	3	4	5

- ____ 1. Başkalarına en iyi yardımı birileri beni izlerken yapabilirim.
- ____ 2.
- ____ 3.
- ____ 4. Benim düşünceme göre başkalarına yardım etmenin en iyi tarafı, iyi biri olarak tanınmamı sağlamasıdır.
- ____ 5.
- ____ 6.
- ____ 7.
- ____ 8.
- ____ 9.
- ____ 10.
- ____ 11.
- ____ 12.
- ____ 13. |
- ____ 14. Başkaları kötü bir durumda olduğu zaman benim için yardım etmek kolay.
- ____ 15.
- ____ 16. Hayrseverliğe harcadığım zaman ve emek için daha fazla hatırlanmam gerektiğine inanıyorum.
- ____ 17.
- ____ 18. İnsanların yardım isteklerini karşılamada asla tereddüt etmem.
- ____ 19.
- ____ 20.
- ____ 21.
- ____ 22. Sık sık isimsiz bağışlar yapmak kendimi iyi hissetmemi sağlıyor.
- ____ 23.