

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE VE
PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DİLŞAD KUTSAL

ANKARA, KASIM, 2018



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE VE
PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DİLŞAD KUTSAL

DANIŞMAN: PROF. DR. SERAP NAZLI

ANKARA, KASIM, 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Dilşad KUTSAL'ın hazırladığı “Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Serap NAZLI (Danışman)

Üye Doç. Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU

Üye Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST

Üye Doç. Dr. Şerife IŞIK

Üye Dr. Öğretim Üyesi Gökhan ATİK

İmza

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ./.../20.. tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCI

Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Dilşad KUTSAL



ÖZET

YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ KIZ MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Kutsal, Dilşad

Doktora, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı,

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Serap NAZLI

Kasım, 2018, xv + 137 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisini incelemektir. Araştırmada ön-test, son-test, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Altındağ ilçesinde bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Deney grubu 16, kontrol grubu 16 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Program bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olmak üzere 18 oturumdan oluşmaktadır. Kontrol grubuna Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen üç oturumdan oluşan stresle başa çıkma etkinlikleri uygulanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin yaşam beceri düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği ile problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Çelik-Örücü, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Davranış Problemleri Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veriler Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu ve Öğretmen Gözlem Formu ile toplanmıştır. Birinci izleme testi, son test uygulamasından bir buçuk ay sonra ve ikinci izleme testi birinci izleme testinden üç ay sonra uygulanmıştır. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak

için ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubundaki ğrencilerin Yaşam Becerileri leği ve Davranış Problemleri leği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışların azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin dört buçuk ay sonra da devam ettiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular da deney grubuna uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın öğrencilerin yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışlarının azalmasında olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam becerileri, problem davranış, gelişimsel ve önleyici rehberlik, ikincil nleme programı

SUMMARY

THE EFFECT OF LIFE SKILLS PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON LIFE SKILLS AND PROBLEM BEHAVIOURS OF GIRLS' VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS

Kutsal, Dilşad

Doctor of Philosophy, Guidance and Psychological Counseling Program,

Dissertation Supervisor: Prof. Dr. Serap NAZLI

November, 2018, xv + 137 pages

The aim of this study is to examine the effect of Life Skills Psychoeducation Program on life skills and problem behaviours of Vocational and Technical Anatolian High School's girl students. Pre-test, post-test, follow-up test-1, follow-up test- 2, semi-experimental design with control group was used in the research. The study group consisted of girl students at the eleventh grade studying in a Vocational and Technical Anatolian High School in Altındağ, Ankara. The method of equalization of the groups was carried out in the determination of the experimental and control group. Just as the experimental group was made up of 16 students, the control group was also made up of 16 students. The Life Skills Psychoeducation Program was applied to the experimental group. The program consisted of 18 sessions including one pre-session, eight psychoeducation, eight workshops and the last session. The three-session stress management activities developed by Ministry of Education were applied to the control group.

In this study, The Life Skills Scale, developed by the researcher, was used in order to determine the life skills of students and The Behavior Problems Scale, adapted into Turkish by Çelik-Örücü, Bugay, Çok and Tuna (2015), was used to specify the problem behaviours of the students. The qualitative data were collected by means of Life Skills Psychoeducation Program Evaluation Form and Teacher Observation Form. The first follow-up test was conducted one and a half month later following the post- test and the second follow-up test was carried out three months later following the first follow-up test. ANOVA test was used to compare groups and measures to assess the effects of the Life Skills Psychoeducation Program on life skills and problem behaviours of students.

Descriptive analysis technique was used for summarizing and interpreting the qualitative data obtained from study.

At the end of the study, it was found out that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group in the Life Skills Scale and Behaviour Problems Scale. Life Skills Psychoeducation Program increased the level of life skills and decreased the problem behaviours of the students in the experimental group. It was also realized that the impact of the program on the experimental group continued to be effective four and a half month later. The qualitative findings obtained from the study suggested that the Life Skills Psychoeducation Program applied to the experimental group had a positive effect on increasing the students' life skills and decreasing problem behaviours.

Key Words: Life skills, problem behaviour, developmental and preventive counseling, secondary prevention program

ÖNSÖZ

Yetişkin yaşamına hazırlanan gençler için önemli konuların başında, yaşam becerileri gelmektedir. Sadece akademik başarı veya başarısızlık, bireylerin yaşamındaki mutluluğu veya mutsuzluğu yordamamaktadır. Gençlerin, yaşamda mutlu ve başarılı bireyler olabilmeleri için, kendini tanımasına ve ifade edebilmesine, etkili iletişim kurabilmesine, güçlü yönlerini fark etmesine, sorumluluklarını almasına olanak sağlayan ve geleceğini planlamasına destek olan imkânların sunulması gerekmektedir. Okullarda, gelişimsel ve önleyici yaklaşıma dayalı PDR hizmetleri kapsamında uygulanan yaşam becerileri eğitimleri, gençlerin gelişim dönemlerine özgü zorlukların üstesinden gelmelerine; yaşamda mutlu, başarılı ve etkin olmalarına destek olmaktadır. Bu araştırmada, yaşam becerileri eğitimi programı aracılığıyla, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve problem davranışlarının önlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında engin bilgisi ve desteği ile yanımda olan, beni her zaman motive eden ve bana güç veren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Serap NAZLI'ya sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez İzleme Komite'mde değerli görüş ve önerileriyle, araştırmama kıymetli katkılarda bulunan, Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK ve Doç. Dr. H. Deniz GÜLLEROĞLU'na, tez savunmamda kıymetli katkılar sunan Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Doç. Dr. Şerife IŞIK ve Dr. Öğretim Üyesi Gökhan ATİK'e, araştırmamın analizlerinde desteğini esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Salih ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim.

Her zaman en büyük gücü ve desteği aldığım, canım annem Zehra TÜRKCAN ve kız kardeşlerim Dilara KUTSAL ve Ruziye KUTSAL'a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Sevgi ve destekleri ile bana güç veren, her zaman yanımda olan Cennet ERDOĞMUŞ ZORVER ve Günnur ÖZBAY'a, Tacettin SÜRMEN'e, Burcu ÇİFTÇİ ve Özlem ERGİN TAŞTAN'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR	xv
 BÖLÜM I	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar	14
1.6. Tanımlar	14
 BÖLÜM II	 16
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
2.1. Gelişimsel ve Önleyici Rehberlik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	16
2.2. Problem Davranış ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	21
2.2.1. Kişilik Sistemi	25
2.2.2. Algılanan Çevre Sistemi	26

2.2.3. Davranış Sistemi	26
2.3. Yaşam Becerileri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	27
2.3.1. Kendini Tanıma.....	30
2.3.2. Etkili Kişilerarası İletişim Becerileri.....	31
2.3.3. Sorumluluk.....	31
2.3.4. Kariyer Planlama.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar	32
 BÖLÜM III.....	42
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı.....	45
3.3.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Altyapısının Hazırlanması.....	45
3.3.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Tasarım Süreci.....	47
3.4. Veri Toplama Araçları	51
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.4.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)	51
3.4.3. Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ)	58
3.4.4. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu	60
3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu.....	61
3.5. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci	61
3.6. Verilerin Analizi	70
 BÖLÜM IV	72
4. BULGULAR	72
4.1. Ön Analiz Sonuçları.....	72

4.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi	73
4.3. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi.....	78
4.4. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'na İlişkin Değerlendirmeleri	82
4.4.1. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kazanımlarına Yönelik Değerlendirmeleri.....	82
4.4.2. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Yapısı, İçeriği ve Liderine Yönelik Değerlendirmeleri	83
4.5. Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Mesleki Alan Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Problem Davranışlarına Yönelik Değerlendirmeleri	88
BÖLÜM V	89
5. TARTIŞMA VE YORUM	89
5.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi	89
5.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi.....	93
BÖLÜM VI	99
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	99
6.1. Sonuç	99
6.2. Öneriler	100
KAYNAKLAR.....	102

EKLER	118
Ek A.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Planı	119
Ek B.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	121
Ek B.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) Örnek Maddeler	122
Ek B.3. Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) Örnek Maddeler	123
Ek B.4. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu.....	124
Ek B.5. Öğretmen Gözlem Formu (Sınıf Rehber Öğretmeni/Mesleki Alan Dersi Öğretmeni).....	125
EK B.6. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararı	126
EK B.7. Veli Bilgilendirme ve Onay Formu	127
Ek C.1. Yaşam Becerileri Grup*Ölçüm Etkileşimi İçin Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	128
Ek C.2. Problem Davranış Grup*Ölçüm etkileşimi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları.....	129
Ek D.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu Frekans Dağılımları	130
EK D.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu Temalar ve Frekans Dağılımları.....	131
EK D.3. Deney Grubu Sınıf Rehber Öğretmeni Gözlem Formu Frekans Dağılımları	132
EK D.4. Deney Grubu Mesleki Alan Öğretmeni Gözlem Formu Frekans Dağılımları	133
EK D.5. Kontrol Grubu Sınıf Rehber Öğretmeni Gözlem Formu Frekans Dağılımları	134
EK D.6. Kontrol Grubu Mesleki Alan Öğretmeni Gözlem Formu Frekans Dağılımları	135
EK E.1. Turnitin Raporu.....	136
ÖZGEÇMİŞ.....	137

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Yaş, Algılanan Ekonomik Düzey, Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	44
Çizelge 2. YBÖ Sorumluluk(SO), Kariyer Planlama(KP), Kişilerarası İletişim(Kİ), Kendini Tanıma (KT) Alt Boyutları ve Maddelerin Faktör Yükleri	54
Çizelge 3. YBÖ Sorumluluk, Kariyer Planlama, Kişilerarası İletişim ve Kendini Tanıma Alt Boyutları Arası ve Alt Boyut-Toplam Korelasyonları	55
Çizelge 4. YBÖ Model Uyum İyiliği İndeksleri	56
Çizelge 5. YBÖ İç Tutarlık Katsayıları	57
Çizelge 6. DPÖ Model Uyum İyiliği İndeksleri.....	60
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubu Problem Davranışları ve Yaşam Becerileri Ön-test Betimsel İstatistikleri.....	72
Çizelge 8. Deney ve Kontrol Grubu Problem Davranışları ve Yaşam Becerileri Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 9. Yaşam Becerileri Puanları Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	74
Çizelge 10. Yaşam Becerileri İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları.....	75
Çizelge 11. Problem Davranışı Puanları Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	78
Çizelge 12. Problem Davranış İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Araştırmanın Deneysel Deseni	42
Şekil 2. YBÖ Bileşen Özdeğerleri Yamaç Birikinti Grafiği	53
Şekil 3. YBÖ Path Diyagramı (Standartlaştırılmış Parametreleri)	56
Şekil 4. DPÖ Path Diyagramı (Standartlaştırılmış Parametreler)	59
Şekil 5. Yaşam Becerileri Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği	76
Şekil 6. Problem Davranışlar Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği	81



KISALTMALAR

YBÖ	Yaşam Becerileri Ölçeği
DPÖ	Davranış Problemleri Ölçeği
PDK	Problem Davranış Kuramı
KGRP	Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, sayıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1. Problem

Çocukluktan yetişkinliğe geçişte bir köprü görevi gören ergenlik dönemi, yetişkin yaşamına hazırlık dönemi olarak da değerlendirilebilir. Bu dönem, fiziksel değişimlerle birlikte ruhsal ve sosyal değişimlerin de yaşandığı bir dönemdir. Aileden bağımsız olarak kendi sosyal çevresini oluşturan ergenler, yetişkinler tarafından bir birey olarak kabul görmek isterler. Ergenler bu dönemde keşfetmeye ve öğrenmeye daha açık ve isteklidir. Bu nedenle bağımsız bir birey olmanın gereği olarak düşündükleri birçok davranışı denemek isterler. Ancak bu davranışların bazıları ergenleri farklı problemlerle karşı karşıya getirebilir.

Ergenler, toplumsal değer yargılarını sorgulayarak; bu değer yargılarının, kendine ve akranlarına ne kadar uygun olduğunu değerlendirir. Ebeveynlerinin ve yaşadığı toplumun bazı engellemelerine ise isyan ile karşılık verirler (Yavuzer, 2005). Ergenler sabırsızdırlar, kararları sürekli değişir; özgür olmak ve arkadaşlık, onlar için önemlidir. Bununla birlikte, sınırlarını belirlerken zorlanırlar; sorumluluklarını başkalarına yüklemeye eğilimlidirler ve kendilerine hiçbir şey olmayacağına inanırlar (Karabekiroğlu, 2009). Ergenlerin bu davranışları değerlendirilirken, gelişim dönemi özelliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir (Ögel ve diğerleri, 2014).

Ergenlik, ayrıca, yaşama ilişkin birçok becerinin kazanıldığı ve bu becerilere dayalı değişimin yaşandığı bir dönemdir. Ancak, bu yaşam becerilerinin kazanılmaması ve bu becerilere dayalı değişimin gerçekleşmemesi; ergenleri riskli yaşantılarla karşı karşıya getirebilmektedir (Karabekiroğlu, 2009). Ergenlik dönemi gençler için bir fırsat dönemi olmakla birlikte, aynı zamanda bir risk dönemidir. Gelecekte bireyin sağlığı üzerinde, olumsuz etkilere yol açabilecek problem davranışlar, ergenlik döneminde başlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2009).

Problem davranışlar, toplumsal bir sorun olarak kabul edilmektedir. Toplumsal ve hukuki kurallara uymayan ve otorite tarafından onaylanmayan bu davranışlar, kınama, toplumsal reddetme hatta hapis cezası gibi sosyal kontrol mekanizmalarını ortaya çıkarmaktadır (Donovan ve Jessor, 1985; Jessor, 1987, 1991). Alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı, antisosyal davranış, erken cinsel ilişki, okul terki gibi çeşitli ergen davranışları problem davranış olarak ele alınabilir (Jessor, 2016; Smith, 2017). Bununla birlikte, ergenlik dönemindeki problem davranışlar, giderek daha geniş bir repertuar içinde yer almaktadır. Ancak, problem davranışlar birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemeli, bu davranışların birbiri ile olan ilişkileri de ele alınmalıdır. Bir problem davranış gösteren ergenin, başka problem davranışlara da sahip olma olasılığı yüksektir (Jessor, 1998). Ergenlik döneminde problem davranışlar, ergenlerin gelişim görevlerini tamamlayarak, genç yetişkinlik dönemine başarıyla geçmelerine engel olmaktadır. Problem davranış gösteren gençler, kendilerinden beklenen toplumsal rolleri yerine getiremezler; toplumda kendilerini başarılı ve yetkin hissetmezler (Jessor, 1991). Problem davranışlar, ergenin yaşadığı toplumda, kurduğu sosyal ilişkiler içinde ve sosyal ilişkiler aracılığı ile görünür olmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Bu nedenle, bu davranışlar gelişimsel ve çevresel etkenler ile birlikte değerlendirilmelidir (Çakar, Tagay, Karataş ve Yavuzer, 2015).

Ergenlerde şiddet, madde kullanımı ve suç davranışının en yoğun yaşandığı dönem 15-17 yaşları arasındadır (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2005). Türkiye’de 2012–2016 yılları arasında 15–24 yaş aralığında her gün sigara kullanımı %3,8; ara sıra sigara kullanımı ise %0,4 oranında artış göstermiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında 2016 yılı verilerine göre, 15 yaş ve üzeri bireylerde hergün sigara kullanma oranında, Türkiye 3. sırada yer almıştır. Sigaraya başlama yaşı diğer yaş grupları ile kıyaslandığında, 2014 yılı verilerine göre, %47,8 oranla 15-19 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Aynı verilere göre, 2012-2016 yılları arasında 15-24 yaş aralığında her gün alkol kullanımı %1,9 oranında artış göstermiştir (Sağlık Bakanlığı, 2016). Ergenlik döneminde madde deneme ve kullanımı yaygınlığı ile ilgili Türkiye’nin farklı illerinde, 2000-2014 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde; sigara, alkol ve diğer maddeleri deneme ve kullanma yaş ve oranları dikkat çekmektedir. Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak (2000), yaptıkları araştırmada, uçucu madde kullananların %24’ünün, 16 yaşında uçucu madde kullanmaya başladıklarını belirtmektedir. Türkiye’de dokuz ilde, ortaöğretim öğrencileri ile yapılan bir diğer çalışmada ise

öğrencilerin %55'inin yaşamları boyunca en az bir kez sigara, %45'nin en az bir kez alkol, %4'ünün en az bir kez uçuucu madde, %5,1'inin ise en az bir kez eroin ve ekstazi kullandığı saptanmıştır (Ögel ve diğerleri, 2004). Ögel, Taner ve Eke'nin (2006) yaptıkları bir diğer çalışmada, 10.sınıf öğrencilerinde, yaşamları süresince en az bir kez sigara kullanımının %37, en az bir kez alkol kullanımının ise %51,2 olduğu tespit edilmiştir. İstanbul'un Bağcılar ilçesinde, 2008 ve 2010 yılları arasında gençlerde madde kullanımının incelendiği araştırmada, gençlerde sigara ve alkol kullanımının önemli oranda arttığı saptanmıştır (Ünlü ve Evcin, 2014). İnandı ve diğerlerinin (2009), Hatay'da 1629 lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, sigara deneme oranının %38,8, düzenli sigara içme oranının ise %13,9 ve alkol kullanma oranının %30,5 olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, sigara ve diğer madde kullananların şiddete uğrama ve şiddet uygulama oranı daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, Türkiye'de sigara, alkol ve madde kullanımının daha çok ergenlik döneminde yaygın olan problem davranışlardan biri olduğu görülmektedir.

Ergenlik döneminde görülen problem davranış alanlarından bir diğeri ise, antisosyal davranışlardır. Başkalarının eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme, çalma, saldırganlık ve fiziksel şiddet gibi davranışlar, antisosyal davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Jessor, 1987). OECD'nin öğrencilerde iyi oluş değerlendirme raporuna göre, Türkiye'de 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin %18,6'sı ayda en az birkaç kez akranları tarafından fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmaktadır (OECD, 2017). Çakar ve diğerlerinin (2015), Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler ve bu liselerde görev yapan öğretmenler ile yaptıkları araştırmada şiddet, saldırganlık ve kurallara uymama hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ifade ettiği başlıca problem davranışlar arasında olduğu belirlenmiştir.

Okula devam etmede yaşanan problemler, problem davranışlardan biri olan, okul terkinin en temel göstergelerinden biridir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Türkiye'de öğrencilerin okulu ve dersi asma, derse geç kalma oranları OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Ortaöğretim düzeyinde, okul terki oranı Avrupa Birliği ülkeleri ortalaması %13,5 iken Türkiye'de bu oran %41,9'dur. Problem davranışlardan alkol ve madde kullanımı, antisosyal davranışlar ve disiplin cezası almak, problem davranışlardan bir diğeri olan okul terki riskini arttırmaktadır (Özer ve diğerleri, 2011). Türkiye'de yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, problem davranışların ergenlerde yaş ve sınıf

düzeyi ile birlikte arttığı yönündedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Ercan, Türkmen, Karaman ve Çok, 2011; Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009; Öngören, Sarıefe ve Balcı, 2017; Telef, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2014). Bu bilgiler ışığında, farklı problem davranışların en çok ergenlik döneminde yoğunlaştığı ve Türkiye’de problem davranışların görülme sıklılığının ergenlerde giderek arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, ergenlik döneminde yaşanan bir problem davranışın, başka problem davranışların görülme olasılığını arttırdığı görülmektedir.

Problem davranışların yoğunlaştığı ergenlik dönemi, Türkiye’de ortaöğretim kademesine denk gelmektedir. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), 2017–2018 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, Türkiye’de ortaöğretim kademesinde özel ve resmi 11783 okulda, 5689427 öğrenci bulunmaktadır. Ortaöğretim kademesinde bulunan tüm okullar arasında, 4461 resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde 1987282 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Diğer bir ifade ile, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin, tüm ortaöğretim kurumlarına oranı %37,8’dir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ulusal raporunda (MEB, 2016) yer alan verilere göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri fen ve okuma becerileri sıralamasında yedi ortaöğretim türü arasında sondan ikinci, matematik becerileri puanları sıralamasında ise sondan üçüncü sırada yer almaktadır. Akademik olarak başarısız olan öğrenciler hem okul hem de sosyal yaşamda bazı problemlerle karşılaşmakta; bunların üstesinden gelmek için uygun olmayan çözüm yöntemlerine yönelmektedir. Ergenlerin kullandığı uygun olmayan çözüm yöntemleri genellikle, alkol, sigara kullanımı veya antisosyal davranışlar gibi problem davranışlar olmaktadır (Gençtanırım-Kuru, 2010).

Alanyazında, Türkiye’de Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerde görülen problem davranışlarla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Çelik ve Ereskici (2008), Ankara ilinde, 18 meslek lisesini kapsayan ve 516 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin %10,5’nin arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmadığı, %20’sinin öfkelenildiğinde hakaret ya da küfür ettiği, %23,4’ünün kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel şiddet uyguladığı, %19’unun kopya çektiği, %26,9’unun bilek gücü ile hak arandığını düşündüğü, %6,8’nin okulda sık sık kavga ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Tunç, Yıldız ve Doğan’ın (2015), meslek lisesi öğrencilerinin disiplin problemlerini, öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmada, öğrencilerin başlıca disiplin problemlerinin dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere ilgisizlik

olduğu saptanmıştır. Çavuşoğlu ve Savaş (2016), meslek liselerinde öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı problemlerin, saygısız ve sorumsuz davranış sergileme, öğretmene karşı gelme ve uyarıları dikkate almama olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yapılan bir başka araştırmada, okul devamsızlığının ve okul arkadaşları ile yaşanan anlaşmazlığın okul terkinde başlıca nedenler olduğu saptanmıştır (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin, Altındağ ilçesinde yer alan okullarda yaptığı araştırmada, ilçede diğer okul türlerine göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir (Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2011). Türkiye'de tüm lise türleri içinde büyük bir orana sahip Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde de farklı problem davranışların tespit edildiği görülmektedir.

Okullarda görülen problem davranışlar, sadece kişisel veya eğitsel bir problem olarak değil, bir toplum sorunu olarak da değerlendirilmelidir. Ancak, okullarda karşılaşılan problem davranışlar, sadece disiplin sorunu olarak görülmekte ve disiplin metotları ile çözümlenmeye çalışılmaktadır (Esin ve Dursun, 2014). Düşük başarı notları, temel becerilerin eksikliği, düşük akademik beklentiler ve okul disiplin sorunları, daha büyük problem davranışları yordamaktadır (Dryfoos, 1997). Geleneksel olarak okullar, problem davranışlara cezalar ve dışlamalarla tepki gösterse de; bugün birçok eğitimci, proaktif ve erken müdahaleler kullanarak problem davranışları önlemeyi amaçlamaktadır (Tobin ve Sugai, 2005). Ergenler, zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirirler; yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatını okulda bulurlar. Okul deneyiminden memnun olma, okulda iyi hissetme ve başarılı olma ve okula bağlılık, başlıca koruyucu faktörler arasında sayılabilir. Bu nedenle, ergenlerin problem davranışlarının önlenmesinde okulda yaşadıkları deneyimlerin zenginleştirilmesine yönelik yatırımların yapılması önemlidir (Bonino, Cattellino ve Ciairano, 2003). Steinberg ve Avenevoli (1998) yaptıkları araştırmada, zamanlarının büyük çoğunluğunu ders ve ders dışı aktivitelere harcayarak, okulla ilgili etkinliklere odaklanan gençlerin, problem davranışlara ilgi duymadığı veya daha az zaman ayırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle, problem davranışlara müdahalede, risk faktörlerinin azaltılarak koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi için, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri önemli bir konumdadır. Okullarda anasınıfından başlayarak, gelişimsel ve önleyici rehberlik çalışmalarına yer verilmesinin önemi, ülkemizde birçok araştırmada

vurgulanmaktadır (Arıcıoğlu ve Tagay, 2008; Korkut, 2003, 2003a; Siyez ve Aysan, 2007; Yalaki, Çetin ve Bilge, 2015). Yalaki, Çetin ve Bilge (2015) problem davranışların önlenmesinde bu kapsamdaki eğitimlerin özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, daha fazla olması gerektiğini önermektedir. Karagüven ve Cengizhan (2005) meslek lisesi öğrencilerinin gereksinimlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada, meslek lisesi öğrencilerinin sırasıyla, verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenmeye, kendini daha iyi tanımaya, daha iyi dinleyebilmeyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada dikkat çeken başka bir bulgu ise meslek lisesi öğrencilerinin de mesleki rehberliğe ihtiyacı olduğunun öğretmenleri tarafından ifade edilmesidir. Bu bilgiler ışığında, gelişimsel ve önleyici rehberlik yaklaşımı temel alınarak, öğrenci gelişimini destekleyen ve problem davranışları önleyen programların özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Gelişimsel rehberlik modeli, anasınıfından lise son sınıfa kadar planlanmış, sistemli, ardışık ve esnek bir programa sahiptir. Bu program gelişim dönemleri, gelişim görevleri, öğrenme kuramları ile ilişkilidir (Gysbers, 1997; Myrick, 2011). Gelişimsel rehberlik modelinde, akademik beceriler ile birlikte öğrencilere yaşam becerileri de kazandırılarak, okul, aile ve toplumun üretken üyeleri olmaları ve yetişkinliğe hazırlanmaları sağlanmaktadır (Johnson ve Dinnall, 2009; Külahoğlu, 2004; Myrick, 2011). Gelişimsel rehberlik modeli, aynı zamanda önleyici yaklaşımı da içermektedir. Gençlerin karşılaştıkları endişeleri, problemleri ve seçimleri ele alarak, tüm öğrencilerin bu alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır. Bu bağlamda öğrenciler, kişiler arası iletişim becerilerini, okulda aktif bir rol oynamayı, hedef belirlemeyi, çalışma becerilerini geliştirmeyi, sorumlu kararlar almayı ve problemlerini çözmeyi öğrenirler (Myrick, 2011).

Önleyici rehberlik modeli ise, temel yaşam becerilerini de kapsamakta ve gelişimsel rehberlik modeli ile birbirini tamamlamaktadır. Önleyici rehberlik programı kapsamında öğrencilerin temel becerilerindeki eksiklikler fark edilebilir (Korkut Owen, 2015; Nazlı, 2016). Önleme gruplarının amacı, zararlı olayları ve durumları önlemek için bilgi ve becerileri sağlayarak bireylerin güçlerini ve yeterliliklerini arttırmaktır (Conyne ve Wilson, 2000). Psikoeğitsel grup süreçleri, yeterlilik gelişimine vurgu yaparak önleme grupları için özellikle uygundur. Önleme gruplarına, sosyal becerileri geliştirme, madde ve alkol kullanımı azaltma, zorbalık ve yeme bozukluklarını önleme, ebeveynlik

becerileri, öfke yönetimi ve ilişki becerileri grupları örnek verilebilir (American Counseling Association [ACA], 2009).

Okullarda, problem davranışlar ile ilgili risk faktörlerinin azaltılarak, koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, okullarda PDR hizmetleri kapsamında, öğrencilerin beceri gelişimlerini sağlayacak önleyici çalışmalara yer verilmelidir (Siyez ve Aysan, 2015). Yaşam becerileri eğitimi, risk faktörlerinin belirlenmesine ve bireysel müdahalelere dönük çalışmaların aksine, problem davranışların önlenmesinde gelişimsel ve önleyici modelde yer alan koruyucu faktörleri vurgulamaktadır. Bu bağlamda, gençlerin gelişimsel olarak ihtiyaçları olan becerilerin geliştirilerek, problem davranışların önlenmesi önem taşımaktadır.

Beceri eğitimi programları için "sosyal beceriler" ve "yarın için beceriler" gibi isimler kullanılsa da; bu programlar daha çok "yaşam becerileri eğitimi" olarak adlandırılmaktadır. Programların başlıkları farklı olsa da, beceri eğitim programlarının hepsinde planlı, sistemli, ardışık ve gelişimsel bir yaklaşımla; öğrencilere, kendini tanıma, kendine değer verme, kişilerarası iletişim, otokontrol, etkili öğrenme ve ders çalışma, kariyer planlama, amaç belirleme, karar verme ve problem çözme becerileri vb. becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Nazlı, 2016). Öğülmüş (2006), okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okulların sağlanmasında, yaşam becerileri eğitimlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına vurgu yapmaktadır.

Yaşam becerileri, okullarda açıkça ve yapılandırılmış bir şekilde öğretilirse, çocuk ve ergenleri güçlendirerek, yarının yetişkinlerinin kalitesinin artırılmasına yardımcı olmaktadır (Bharath ve Kumar, 2008). Yaşam becerileri psikoeğitimi programının ergenlerin sigara, alkol ve esrar kullanımı (Fagan ve Mihalic, 2003), sigara ve uyuşturucu kullanımı (Seal, 2006), problem davranışı (Mahmoudi-Gharaei, Alavi ve Shahrivar, 2008), sigara kullanımı (Sorensen, Gupta, Nagler ve Viswanath, 2012), alkol kullanımı (Giannotta ve Weichold, 2016) ve duygusal ve davranışsal sorunları azaltmada (Mutiso, Musyimi, Gitonga, Musau ve Ntede, 2017) etkili olduğuna ilişkin bulgular alanyazında yer almaktadır.

Türkiye’de lise öğrencilerinde farklı problem davranışların görülme oranları giderek artmaktadır. Bununla birlikte günümüzde problem davranışların önlenmesinde sadece problem odaklı ve geleneksel disiplin yöntemlerini kullanan yaklaşımların yaygın olarak da devam ettiği görülmektedir. Okullarda tüm öğrencilere yönelik uygulanan

birincil önleme çalışmaları ile birlikte problem davranış gösteren öğrenciler gibi özel gelişimsel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik ikincil önleme müdahalelerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bir fırsat dönemi olarak da değerlendirilen ergenlik döneminde, farklı yaşam becerilerinin arttırılmasına yönelik gelişimsel ve önleyici yaklaşıma dayalı programların öğrenci yetkinliğinin arttırılmasına, pozitif gelişimlerinin sağlanmasına ve öğrencilerin yaşama daha donanımlı olarak hazırlanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yurt dışı alan yazında problem davranışların önlenmesine yönelik yaşam becerileri eğitimi programlarının olduğu belirlenmesine karşın, ülkemizde sınırlı çalışmalar bu alanda çalışmayı gerekli kılmaktadır. 2000’li yıllarda gelişimsel ve önleyici rehberliğin esas olduğu (MEB, 2001) vurgulansa da, problem davranış gösteren öğrenciler ile çalışmaların yetersiz olduğu ve özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri’nde çalışmaların çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, okul türü ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak geliştirilen yaşam becerileri psikoeğitim programının, bu liselerde öğrenim gören problem davranış gösteren öğrencilerin; beceri gelişimini sağlayarak ve olumlu davranış gelişimini destekleyerek problem davranışların önlenmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın, Türkiye’de PDR hizmetleri kapsamında uygulanan gelişimsel ve ikincil önleme çalışmalarına da önemli bir katkı sağlayacağı; MEB’in PDR hizmetlerinden beklentilerine cevap vereceği değerlendirilmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, yaşam becerileri psikoeğitim programının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, yaşam becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmanın denenceleri ve alt soruları aşağıda verilmiştir:

1. Yaşam becerileri psikoeğitim programına katılan deneklerin, Yaşam Becerileri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. Yaşam becerileri psikoeğitim programına katılan deneklerin, Davranış Problemleri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Katılımcıların programa ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
4. Katılımcıların problem davranışlarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırma, yaşamın önemli bir dönüm noktası olan ergenlik döneminde, yaşam becerileri psikoeğitim programı ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının önlenmesine yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır. Bu program kapsamında öğrencilerin kendini tanıması, etkili iletişim kurabilmesi, sorumluluklarını alabilmesi ve geleceğini planlamasına yönelik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ergenlik döneminde görülen problem davranışlar, yaşam koşullarının hızlı değişimi ve zorlukları ile birlikte, daha fazla gündemde olmaktadır. Örneğin; günümüzde antisosyal davranışlar arasında yer alan şiddet ve saldırganlık, okullarda artmaktadır (Korkut Owen, 2015). Gelişimsel rehberlik modelinde, çocuk ve ergenlere özgü ihtiyaçların ve risk faktörlerinin önceden tespit edilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, krize müdahale ve problemlerin çözümüne yönelik hizmetler, gelişimsel rehberlik modelinin bir parçasıdır (Yeşilyaprak, 2015). Gelişimsel odaklı okul PDR hizmetleri, planlı ve programlı olarak, tüm öğrencilere çeşitli yaşam becerileri (kendini tanıma, özsaygı, etkili iletişim, sorumluluk, amaç belirleme, karar verme, problem çözme, kariyer planlama vb.) kazandırmaya ve olası problemleri önlemeye dönük çalışmalar yapar (Gysbers ve Henderson, 2001; Nazlı, 2016). Yapılan araştırma kapsamında geliştirilen yaşam becerileri ölçeğinin, öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesinde alan uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan bu araştırma, öğrencilerin yaşam becerileri gelişimini destekleyerek, mevcut ve olası problem davranışların önlenmesinde önemli görülmektedir.

Problem davranışlar değerlendirilirken, farklı sosyo-ekonomik koşullar ve zaman içinde farklı etkenler ön plana çıkabildiğinden, okullarda rutin taramalarla problem davranışların değerlendirilmesi yararlıdır. Bu taramalar sonucunda, risk altında olduğu tespit edilen gruplara yönelik, destek ve eğitim yoğunlaştırılabilir. Eğitim programının problem davranışları azaltmayı hedefleyen etkinlikler içerecek şekilde düzenlenmesi de önemlidir (Nagy, 2002). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı (KGRP), öğrencilerin

ihtiyaçlarını belirlemek için, ihtiyaç analizlerini ve okuldan elde ettiği diğer verileri kullanarak, belirlenen ihtiyaçlara yönelik bir program uygular (Johnson ve Dinnall, 2009). Bu alışma Ankara Altındağ ilçesinde sadece kız öğrencilerin öğrenim grdėė bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yapılmıştır. Uygulama yapılan lise, ile nüfusunun sosyal dokusu ve sosyo-ekonomik düzeyi sebebiyle genel olarak dezavantajlı öğrencilerin öğrenim grdėė bir lisedir. Bu nedenle yapılan çalışmanın planlanması ve programın uygulanmasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerini etkileyen sosyal çevresel faktörler ile öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmanın benzer sosyo-kültürel yapıya sahip bölgelerde yer alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan psikolojik danışmanlara kaynak olacağı düşünülmektedir.

KGRP, okul psikolojik danışmanlarının tüm öğrencilere ulaşmasını, tüm öğrencilerin de okul psikolojik danışmanına ulaşmasını sağlamaktadır. KGRP, bireylerin kişisel gelişimlerinin sağlanması ve bu gelişimin sürdürülmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilere yaşamlarının her alanında başkaları ile işbirliği içinde ve etkili çalışma becerileri kazandırır. Gelişimsel, nleyici ve aynı zamanda iyileştiricidir. (Gysbers ve Henderson, 2001). Gelişimsel ve nleyici PDR hizmetleri kapsamında yer alan ikincil nleme müdahaleleri, risk grubundaki öğrencilere davranışsal veya akademik destek sağlamak için beceri geliştirme uygulamalarını içermektedir. Okul çapında yrtlen birincil nleme müdahalelerine cevap vermeyen öğrenciler, daha özel müdahaleler için aday olurlar. İkincil nleme müdahaleleri, küçük gruplarla uygulanır (Shinn ve Walker, 2002). Bu küçük gruplarla rehberlik oturumları bilgi paylaşımı ve öğrencinin ihtiyaına yönelik olarak beceri eğitimi odaklı bir veya birden fazla oturumlardan oluşabilir (Schmidt, 2017). Ortaöğretim kurumlarında birincil nleme müdahaleleri kapsamında her sınıf düzeyinde Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı (MEB, 2011) uygulanmaktadır. Program içeriğinde çeşitli yeterlik alanlarına ait sınıf rehberlik etkinlikleri yer almaktadır Ancak birincil nleme müdahalelerinin yeterli olmadığı problem davranış gösteren öğrencilere küçük gruplar halinde uygulanabilecek bir program ihtiyaı doğmaktadır. Yapılan bu çalışma, ikincil nleme müdahaleleri kapsamında, öğrencilerin gelişimlerini destekleyerek, problem davranışların nlenmesine dönük çalışmalarda önemli bir ihtiyaa hizmet edeceği düşünülmektedir.

Gençlerin, özellikle de risk altındaki gençlerin, sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesi, akran desteği sağlaması ve şiddete son vermesini sağlayan sosyal aktivitelere

yönelebilmesi için, eğitime ve becerilere ihtiyacı vardır. En etkili önleme programları gençleri birlikte çalışmaya dâhil eden, yargısız ve dikkat çekici olan, gençlerin yetişkin olduklarında, yaşamda başarılı olmalarını sağlayan becerilerin kazandırıldığı programlardır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Doğan (2000), PDR hizmetlerinde, gelişimsel ve önleyici bir program yaklaşımının benimsenerek, tüm eğitim kademelerinde çalışmaların haftada en az iki saat olarak düzenlenmesini ve grup rehberliği çalışmalarının yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programı, öğrencilerin daha aktif bir şekilde sürece dâhil oldukları ve edindikleri bilgi ve becerileri prova edebilecekleri uygulamaların yer aldığı atölye oturumları ile desteklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın ortaöğretimde yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve problem davranışların önlenmesine yönelik ülkemizde yapılacak yeni araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı ve kaynak olacağı düşünülmektedir.

Gençlerin olumlu ve geliştirilebilen kapasitelerinin olduğunu vurgulayan gelişim odaklı bir yaklaşım da pozitif gençlik gelişimi yaklaşımıdır. Pozitif gençlik gelişimi, gelişim sistemleri teorisi ile ilişkili olarak problem davranışları azaltmak için geliştirilen müdahaleler içinde olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Gelişim sistemi sadece istenmeyen davranışların önlenmesine değil istenen davranışların gelişimine vurgu yapmaktadır (Lerner, Almerigi, Theokas ve Lerner, 2005). Pozitif gençlik gelişimi gençlerin olumlu yönlerinin geliştikçe, olumsuz yönlerinin azalacağı ilkesine dayanmaktadır. Gencin gelişime açık ve güçlü yönlerini vurgulamaktadır (Lerner, 2005). Problem odaklı yaklaşımlarda ergenlik tehlikelerle dolu bir dönem ve gençler ise potansiyel sorunlar olarak görülmektedir. Pozitif gençlik gelişimi ise gençleri çeşitli şekillerde engelleyebilecek olumsuzlukları kabul etmekle birlikte, gençlerin keşfetme, yetkinlik kazanma ve dünyaya katkıda bulunma kapasitesine sahip olduğu perspektifine sahiptir. Bu kapsamda pozitif gençlik gelişimi yaklaşımı, gençleri düzeltmek veya tedavi etmekten ziyade gençleri anlamayı, onlara eğitim vermeyi ve gençlerin üretken aktivitelere katılmalarını amaçlar (Damon, 2004). Yapılan bu çalışma problem odaklı olmayan, öğrencilerin olumlu ve güçlü yönlerini fark etmesi, yaşam becerileri kazanmasına yönelik, pozitif gençlik gelişimi perspektifine sahip bir çalışma olması bakımından Türkiye’de bu kapsamda yapılan sınırlı çalışmalar arasında önem taşımaktadır.

Problem davranışların önlenmesinde, okul ön plana çıkmaktadır. Okullar, akademik becerileri geliştirmek ile birlikte, aynı zamanda problem davranışları da ele

alan uygulamalar üzerinde de çalışmalıdır. Ancak, okullar, problem davranış gösteren öğrenciler için geleneksel olarak cezalandırma uygulamalarını sürdürmektedir. Bu uygulamalar, uzun vadede olumlu bir etki göstermemekle birlikte, sadece öğrencinin kısa bir süre, durumdan kurtulmasını sağlamaktadır (Sprague ve Walker, 2005). Bu nedenle, öğrencilerin problem davranışlarını ele almak ve güvenli, etkili okul ortamları geliştirebilmek için her düzeyde müdahaleler planlanmalıdır (Gorbett, 2013). Problem davranışlar, okullarda disiplin cezasını gerektiren davranışlar olarak Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer almaktadır (MEB, 2017). Disiplin cezası gerektiren davranışlarla baş etmede, öncelikle önleyici tedbirler ele alınmalıdır. Yaşam becerileri eğitimi programı alınabilecek bu tedbirlerden biridir (Bolkan, Çakıcı ve Çakıcı, 2012). Bu bağlamda, bu çalışmada gelişimsel ve önleyici bir PDR hizmetleri müdahalesi olan yaşam becerileri psikoeğitim programının, okullarda kısa vadeli çözümler üreten geleneksel disiplin yaklaşımlarının aksine, öğrencilerin olumlu davranış gelişimini sağlamayı amaçlayarak problem davranışlarının önlenmesine ve güvenli okul ortamlarının sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Önleme müdahaleleri, bedensel ve ruhsal iyi oluşu teşvik eden kurumsal, toplumsal ve devlet politikalarını desteklemektedir (Romano ve Hage, 2000). Problem davranışların önlenmesinde, MEB'in amaçlarına uygun ve destekleyebileceği kanıta dayalı müdahale programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önem taşımaktadır (Gençtanırım ve Ergene, 2014). MEB'in 2001/24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde, PDR hizmetlerinde sorunlara erken müdahale ve özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel ve koruyucu yaklaşımın esas olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, yetenek ve özelliklerine göre eğitim sürecinden en üst düzeyde yararlanmalarına, gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmaları ve geliştirmelerine yardımcı olmak, ilgili yönetmelikte rehberlik hizmetlerinin amaçları arasında yer almaktadır. Aynı yönetmelikte, ortaöğretimde bireysel ve grup müdahaleleri vurgulanarak, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimin sağlanması ve yetişkin yaşamına hazırlanması amaçlanmıştır (MEB, 2001). MEB'in 2017/30236 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise benzer şekilde, öğrencilerin kendini tanıması, eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilmesi, sorumluluk alabilmesi, toplum içinde sağlıklı bir birey olarak yaşamını sürdürerek kendini gerçekleştirmesi, eğitimde rehberlik hizmetlerinin amaçları olarak belirtilmektedir. İlgili yönetmelikte kişisel/sosyal rehberlik alanında bireyin bilişsel, sosyal, duygusal, ahlaki ve davranışsal

gelişimini desteklemek amacıyla sosyal beceriler ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmıştır (MEB, 2017). MEB'in yayınlamış olduğu, ilgili tüm yönetmeliklerde öğrencilerin kendini tanıması, kişisel, eğitsel ve kariyer alanlarında gelişimlerinin sağlanması ve öğrencileri yaşama etkili bir şekilde hazırlayabilmek için gerekli olan becerilerin kazandırılması ortak olarak vurgulanmıştır. Bu kapsamda, yapılan bu çalışma, öğrencilerin gelişimsel olarak desteklenmesini amaçlayan devlet politikalarını destekleyen niteliktedir.

Öğrencilerin, sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlamak; çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatarak geleceğe hazırlamak; öz güven, özdenetim ve sorumluluk duygularının gelişimini sağlamak, MEB'in 30182 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği yedinci maddesinde, ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında yer almaktadır. Aynı yönetmeliğin, 17. maddesinde ise ortaöğretim kurumlarında güvenli ortamın sağlanması, koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınması, zararlı alışkanlıkların önlenmesi ve öğrencilerin şiddetten korunması amacıyla PDR hizmetleri kapsamında okul merkezli temel önleme çalışmalarının yürütülmesi vurgulanmıştır (MEB, 2017). MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2006/26 sayılı Okullarda Şiddetin Önlenmesi konulu genelgesi (MEB, 2006) ve 2014/20 sayılı Uyuşturucu Kullanımı ve Bağımlılıkla Mücadele konulu genelgesinde (MEB, 2014) gelişimsel ve önleyici çalışmaların önemine vurgu yapılarak, problemlere erken müdahalede yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin kendini tanıma, sorumluluk, etkili kişilerarası iletişim ve kariyer planlama becerilerinin kazandırılarak geleceğe hazırlanmaları ve bu yaşam becerilerinin geliştirilmesi ile problem davranışların önlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışma gelişimsel ve önleyici PDR yaklaşımına dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacının, problem davranışların önlenmesinde, gelişimsel ve önleyici yaklaşımı ön plana çıkaran MEB'in yönetmeliklerinde vurguladığı amaçlara ve PDR hizmetlerinden beklentilere cevap verdiği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimine ve problem davranışlarının önlenmesine yönelik bir çalışma olması bakımından önemli taşımaktadır. Bu araştırma, uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programında yer alan kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama alanlarına dönük beceri eğitimleri ile öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesine, gelişimsel görevlerini başarmasına ve

problem davranışlarının önlenmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan psikolojik danışmanlar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca programın okulun türü, yapısı ve öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak; farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesine yönelik çalışmalar için öncü olacağı öngörülmektedir.

1.4.Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, ölçeklerde yer alan maddeleri içtenlikle, kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
2. Denekler, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'na etkin bir şekilde katılmışlardır.
3. Sınıf rehber öğretmenleri ve mesleki alan dersi öğretmenleri öğrencilerin problem davranışlarını değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde gözlem yaşantısına sahiptirler ve gözlem sorularını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Altındağ ilçesinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 11. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerden oluşan 16 kişilik deney ve kontrol grubu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, uygulanan ölçeklerden toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırmada toplanan veriler, yaşam becerileri psikoeğitim programı içeriği ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deney ve kontrol grubunun, aynı okul ve sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulması nedeniyle, öğrencilerin birbirini etkilemesi olasılığı vardır.

1.6. Tanımlar

Yaşam Becerileri: Yaşam Becerileri, bireylerin yaşamın zorlukları ve talepleri ile etkin bir şekilde başa çıkabilmelerinde, uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için gerekli olan becerilerdir (WHO, 1997). Bu çalışmada, yaşam becerileri Yaşam Becerileri Ölçeği'nden elde edilen puanla değerlendirilmektedir. Ölçekten düşük puan

almak yaşam becerilerinin düşük düzeyde olduğuna işaret ederken, yüksek puan almak ise yaşam becerilerinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilere yönelik tasarlanan, kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerini içeren, yapılandırılmış bir programdır.

Problem Davranış: Problem davranış, toplumsal bir sorun olarak kabul edilen, toplumsal ve hukuki kurallara uymayan ve otorite tarafından onaylanmayan, kınama, toplumsal reddetme hatta hapis cezası gibi sosyal kontrol mekanizmalarını ortaya çıkaran davranışlardır (Donovan ve Jessor, 1985; Jessor, 1987, 1991). Bu çalışmada uygulanan Davranış Problemleri Ölçeği'nin kaba tavır ve kurallara uymama boyutları problem davranışlar olarak ele alınmıştır.

İkincil Önleme Programı: Ortaya çıkan sorunların süre ve sayı olarak engellenmesine dönük ikincil önleme düzeyinde (Caplan, 1964; akt. Korkut Owen, 2015), tasarlanan programdır. Bu çalışmada problem davranış sergileyen öğrencilere yönelik uygulanan program ikincil önleme programı olarak adlandırılmıştır.

Atölye (workshop): Katılımcıların aktif bir biçimde eğitim faaliyetlerine katıldığı, etkileşime ve uygulamaya dayanan bir eğitimidir (Jolles, 2005). Bu çalışmada, psikoeğitim programlarında edinilen bilgi ve becerilerin uygulanmasına dönük yapılan etkinlikler; atölye çalışması olarak adlandırılmıştır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında gelişimsel ve önleyici rehberlik, problem davranış ve yaşam becerileri ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Gelişimsel ve Önleyici Rehberlik ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitimin amacı, bedenen ve ruhen sağlıklı, topluma verimli bir şekilde katkıda bulunabilecek, toplumu geliştirebilecek bireyler yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2015). Çağdaş eğitimin amaçlarına ulaşmasında, PDR hizmetleri önemli bir yere sahiptir. PDR, bireyin kendini ve çevresini tanıması, sahip olduğu imkânları fark edebilmesi, potansiyelini geliştirmesi, topluma etkin bir şekilde uyum sağlayabilmesi ve etkin kararlar alabilmesinde gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için profesyonel kişilerce yapılan sistemli ve sürekli psikolojik destek hizmetleridir (Kepçeoğlu, 1994; Kuzgun, 2011; Tan ve Baloğlu, 2011; Yeşilyaprak, 2015). Öğrencinin, yaşamda karşılaştığı problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilmesine, topluma karşı sorumlu olmasına, kendini daha iyi tanımasına, kendisi için uygun kararlar verebilmesine, etkili kişilerarası iletişim becerilerini kazanabilmesine, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını tanımasına yardımcı olmak, PDR hizmetlerinin amaçları arasında yer almaktadır (Özar, 2015).

Ülkemizde rehberlik hizmetleri 1950'den itibaren gelişmeye başlamıştır. 1980'li yıllara kadar, kriz odaklı ve tedavi edici yaklaşımı temel alan geleneksel rehberlik modeli benimsenmiştir. 1980'li yıllardan itibaren geleneksel rehberlik modelinin okul ve öğrencilerin ihtiyacına cevap vermediği tespit edilerek, 1990'lı yıllardan itibaren yeni bir yapılanma sürecine girilmiştir. 2000'li yıllarda gelişimsel rehberlik modelinin ilk pilot uygulamasına başlanmıştır (Nazlı, 2016). Geleneksel okul sistemi, öğrencinin akademik yönünü merkeze alarak, fiziksel, duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimini göz ardı etmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için, öğretim ile birlikte PDR hizmetlerinin eş zamanlı yürütüldüğü, planlı bir eğitimsel program olan

ve sistemli bir uygulama imkânı sağlayan gelişimsel rehberlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Külahoğlu, 2004). Gelişimsel rehberlik modeline dayalı geliştirilen programa Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) adı verilir. KGRP’de her kademedeki yer alan eğitim kurumlarının yapısı ve misyonu göz önünde bulundurulmaktadır. Bu kapsamda, öğrencilere çeşitli bilgi, beceri ve yetkinlikler kazandırılarak, öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi ve olabilecek problemlerin önlenmesi amaçlanmaktadır (Nazlı, 2014; 2016; 2016a).

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA)’nin belirlediği etik standartlarda, KGRP’de kişisel/sosyal, eğitsel ve kariyer alanlarında öğrenci gelişiminin sağlandığını belirtmektedir (ASCA, 2016). KGRP’de bu alanlarda, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı programlar geliştirilir, rehberlik faaliyetleri ve yapılandırılmış grup rehberliği programları planlanır ve programın içeriği öğrenci yeterliliklerine göre düzenlenir (ASCA, 2016; Gysbers, 1990, 1997; Gybers ve Henderson, 2001, 2001a; Nazlı, 2016, 2016a). Bu alanlar arasındaki fark belirsizdir ve bütünsel bir bakış açısıyla iç içe geçmiş durumdadır. Kişisel-sosyal alandaki gelişim, aynı zamanda öğrencilerin kariyer ve eğitsel alanlarındaki gelişimini de etkilemektedir (Gybers ve Henderson, 2001).

PDR hizmetlerinde, kriz odaklı, iyileştirici, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört yaklaşım tanımlanabilir. Bazen bu dört yaklaşımın örtüştüğü de görülebilir. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, önleyici, iyileştirici ve kriz odaklı yaklaşımları da içermektedir. Bununla birlikte, her yaklaşımın, programın ve öğrencilere harcanan hizmetin türünü ve okul psikolojik danışmanının vaktini nasıl harcadığını etkileyen belirgin bir noktası vardır (Myrick, 2011). Bu yaklaşımlardan biri olan önleyici yaklaşım, problem davranışların görülme sıklığını, yaygınlığını ve etkisini azaltmak üzere tasarlanmış müdahaleleri içermektedir. Ayrıca, bireylerin kişisel iyi oluşu, öğrenme, yaşama ve çalışma ortamlarını iyileştirmeye yönelik sosyal ve politik değişim girişimlerini de kapsamaktadır. Önleme kavramı, akademisyenler ve uygulayıcılar tarafından farklı tanımlanmaktadır. Tam anlamıyla önleme, birşeylerin gerçekleşmesini (depresyon, ergen hamileliği, okul terki, çocuk felci vb.) durdurmaktır (Romano ve Hage, 2000). Önleme, bireyi güçlendirmeye ve işlevsel bozukluğun gelişimini önlemeye dayalı proaktif bir yaklaşımdır (Capuzzi ve Gross, 2014).

Önleme müdahalelerinin etkisi beş boyutta ele alınabilir: a) Problem davranışın oluşmasını önler. b) Problem davranışın başlangıcını erteler. c) Var olan problem davranışın etkisini azaltır. d) Duygusal ve fiziksel iyi oluşu teşvik eden bilgiyi, tutumları ve davranışları güçlendirir. e) Bedensel ve duygusal iyi oluşu teşvik eden kurumsal, toplumsal ve devlet politikalarını destekler (Durlak, 1997; Romano ve Hage, 2000). İlk iki amaç önlemenin geleneksel amaçlarından olsa da, son iki amaç ortaya çıkan problemlerin ciddiyetinin azaltılmasına yönelik müdahalede önemlidir (Durlak, 1997). Önleyici yaklaşım, problemleri öngörmeye ve bu problemleri durdurmaya çalışır. Bu yaklaşımda, öncelikle neyin önlenmesinin istenildiğini tanımlamak ve daha sonra uygun öğretim ve danışma stratejilerinin geliştirilmesi gereklidir (Myrick, 2011). Önleme, bir kişiyi fiziksel veya psikolojik sorunlara karşı koruyan veya tehdit eden koşullara ve davranışlara çok dikkat etmektedir. Sosyal, kültürel ve kurumsal koşulların yanı sıra, bireyi ve grupları risk altına alan kişisel özelliklerin, davranışların ve fiziksel ve duygusal sağlığın korunmasını sağlayan koşulların anlaşılması, aynı derecede önemlidir (Romano ve Hage, 2000). Önlemede önemli bir tema da, bireysel faktörlerin değiştirilmesidir. Birçok farklı alanda önleme, değişen bilginin davranışları da değiştireceğini varsayar. Gençlerin, uyuşturucu, cinsellik, stres, okulu bitirmenin önemi vb. konular hakkında doğru bilgi sahibi olmalarının onların davranışlarını da değiştirmeye motive edeceğine inanılmaktadır. (Durlak, 1997).

Önleyici çalışmaların amacı, bireyin problemlerinin temelinde yer alan risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin artırılmasıdır. Böylece, önleyici çalışmaların etkisi artırılarak, ruhsal sorunların tekrarlanması ve yaygınlaşmasının önüne geçilebilir (Korkut-Owen, 2015). Risk ve koruyucu faktörler, önleyici müdahaleler için farklı grupları belirlemek, müdahale programında neye vurgu yapılacağına karar vermek ve sonuçları değerlendirmek için önemlidir. Bir risk faktörü, olumsuz bir sonuç olasılığını artırırken, koruyucu bir faktör olumsuz bir sonuç olasılığını azaltır ya da olumlu bir sonuç şansını artırır. Başlıca koruyucu faktörler ebeveyn desteği ve ilgisi, etkin bir sosyal destek, kişilerarası ilişkiler ve sosyal becerileridir. (Durlak, 1997). PDR hizmetlerinde de, önleyici çalışmaların önemli bir bileşeni, bireysel ve sistemsel düzeyde problem davranışların gelişimine karşı tampon bir koruyucu görev gören kişisel güçlerin ve olumlu özelliklerin ve davranışların geliştirilmesidir. Dolayısıyla, önleyici çalışmalar, sadece problem davranışları önlemeye çalışmakla kalmayıp, aynı zamanda, aktif bir şekilde potansiyel problem davranışlara karşı olumlu davranışları arttırmaya ve koruyucu

özellikleri güçlendirmeye çalışmaktadır. Büyük problemlere yol açabilecek riskli davranışların oluşumuna karşı, bireylerin ve sistemlerin koruyucu faktörleri ön plana çıkmaktadır. Koruyucu faktörleri destekleyen önleme müdahalelerine örnek olarak, kişilerarası becerilerin güçlendirilmesi, güvenli cinselliğin öğretilmesi, sağlıklı boş zaman etkinliklerinin geliştirilmesi, karar verme becerileri, aile desteklenmesi, sağlık hizmetlerine erişimin desteklenmesi verilebilir (Romano, 2015).

Caplan(1964), önleyici yaklaşımları birincil, ikincil ve üçüncül olmak üzere üçe ayırmaktadır ve bu ayrıma göre ikincil önleme çalışmalarında, ortaya çıkan sorunların süre ve sayı olarak engellenmesi amaçlanmaktadır (akt. Korkut Owen, 2015). Birincil önleme, sağlıklı bireylere müdahale ederken, ikincil önleme bireylerin yaşadıkları sorunlara erken müdahaleye yardımcı olur. Bu bireyleri belirlemek için, bazı sistematik tarama yaklaşımları kullanılır. Örneğin, öğrencilere ölçme araçları uygulanarak, yalnızca en yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler belirlenir ve müdahale programı uygulanır. İkincil önlemenin temel amacı, erken müdahale ile problemin daha ciddi boyutlara ulaşmasını önlemektir (Durlak, 1997). Uygulamada, birincil, ikincil ve üçüncül önleme arasında ayırım yapmak genellikle zordur. Örneğin öğrencilerin alkol kullanımını engellemek için geliştirilen okul tabanlı programlar, genellikle belirli sınıflar veya kademelerde uygulanır. Çoğu durumda, alkol kullanımında daha büyük veya daha düşük risk altında olan öğrencileri ayırt etmek zordur. Bu nedenle program herkese uygulanır (Romano ve Hage, 2000).

Birincil önleme müdahaleleri, evrenseldir ve tüm okulu kapsar. Herhangi bir okul ortamında öğrencilerin önemli davranışsal ve duygusal problem belirtileri göstermeyen % 75-% 85 inin ihtiyaçlarına cevap verir. Birincil önleme müdahalelerinin amacı, koruyucu faktörleri geliştirmek ve olumlu davranışları ve becerileri öğretmektir (Dupper, 2010; Gorbett, 2013; Shinn and Walker, 2002). İkincil önleme müdahaleleri ise birincil önleme müdahalelerine cevap vermeyen, davranışsal ve duygusal problem geliştirme riski taşıyan diğer bir ifadeyle riskli olarak tanımlanan öğrencilerin % 10-% 15'nin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Bu seviyedeki müdahaleler küçük grup danışmanlığı ve sosyal beceri eğitimi gibi daha yoğun ve bireyselleştirilmiş müdahaleleri içerir. Üçüncül önleme müdahaleleri ise, ciddi ruh sağlığı sorunları, suç faaliyetleri, şiddet veya vandalizm belirtileri gösteren öğrencilerin % 3-% 5'inin ihtiyaçlarına yöneliktir. Bu

düzeydeki müdahaleler aileler, okullar ve toplum arasında işbirliğini içermelidir. (Dupper, 2010; Gorbett, 2013; Peacock ve Collett, 2011; Shinn and Walker, 2002) .

Baker (2011)'a göre, PDR hizmetlerinde yer alan dengeli bir yaklaşımda, birincil önleme, ikinci önleme ve iyileştirici hizmetler dikkate alınmalıdır. Risk grubundaki öğrencilerde, daha uzun süren ve içeriği daha kapsamlı olan ikincil önleme programlarına dikkat edilmesi uygun ve gereklidir. Zamanın birincil önleme ve iyileştirici hizmetlere ayrıldığı kadar, ikincil önlemeye de ayrılması gereklidir. İkincil önleme, mümkün olan en kısa sürede dengeyi sağlamak ve problemin etkisini azaltmak amacıyla, kriz yaşayan bireye yapılan erken müdahaleden oluşmaktadır. Kriz dönemlerinde insanlar durumun kontrolden çıktığının farkındadırlar ve çaresiz hissedebilirler. İkincil önleme öngörülemediği sürece, bir krizin içerdiği zorluklar artabilir veya sonuçların geri dönüşü mümkün olmayabilir. İkincil önleme örnekleri, bir akranının beklenmedik ölümü ile ilgili kayıp ve yas yaşayan öğrenciler için destek gruplarını, alkol kullanan öğrenciler için ayakta tedavi hizmetlerini, şiddeti durdurmak için danışma hizmetlerini içerir. İkincil önleme sürecinde bireyin, ailenin, okulun ve toplumun kaynaklarına ve yeteneklerine yer verilmelidir (Capuzzi ve Gross, 2014). İkincil önleme programları daha ciddi davranış problemlerine dönüşme olasılığı olan problem davranışa sahip risk altında olan öğrencileri hedefler. Bu da ilişki ve iletişim temelli bir okul disiplini modelini yansıtır ve destekler (Dupper, 2010).

Önleyici rehberlik programları, temel yaşam becerilerini de kapsayan ve gelişimsel rehberlik programları ile birbirini tamamlayan programlardır. Önleyici rehberlik programı kapsamında öğrencilerin temel becerilerindeki eksiklikler fark edilebilir (Korkut, 2015; Nazlı, 2016). Önleyici rehberlik programları, problem ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemek veya mevcut problem ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için geliştirilen ve uygulanan programlardır (Nazlı, 2016). Psikoeğitsel grup süreçleri, yeterlilik gelişimine vurgu yaparak önleme grupları için özellikle uygundur. Önleme gruplarına sosyal becerileri geliştiren okul tabanlı gruplar, madde ve alkol kullanımı azaltma, zorbalık ve yeme bozukluklarını önleme, ebeveynlik becerilerine odaklanan yetişkinler için gruplar öfke yönetimi ve ilişki becerileri grupları örnek verilebilir.(ACA, 2009). Etkili olmayan önleme programları, bir problem davranıştan sorumlu olduğuna inanılan bir ya da iki nedene veya ilişkiye odaklanır ve genellikle az eğitim veya az maliyetle kolayca uygulanabilecek basit bir mesaj ya da

yaklaşım sağlar. Buna karşılık madde kullanımı, şiddet gibi problem davranışları önlemeye dönük programlar çok yönlüdür. Odak nokta bir problem alanı olsa bile, etkili önleme programları belirli becerilerin gelişimini vurgulamakta ve gencin potansiyelinin olumlu yönde gelişimine odaklanmaktadır. Kapsamlı ve beceriye dayalı yaklaşımlar, şiddet, cinsel davranış ve madde kullanım alanlarındaki önleme programları için en iyi uygulama kriterlerini taşımaktadır. Etkili önleme programları, ergenin çevresindeki bireylerle sağlıklı ilişkiler geliştirebilme kapasitesini ve akran baskısına karşı direncini arttırarak yetişkinliğe sağlıklı bir şekilde hazırlanmasına yardımcı olmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006).

Bu araştırmada da gelişimsel ve önleyici rehberlik yaklaşımı esas alınarak, geliştirilen Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen program, bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturumdan oluşmaktadır. Yaşam becerileri psikoeğitim programı hem gelişimsel hem de önleyici bir niteliktedir. İkincil önleme çalışmaları kapsamındadır. Bu nedenle, geliştirilen ve uygulanan program ikincil önleme müdahalelerinin amaçları arasında yer alan, öğrencilerin yaşadıkları problemlerin daha ciddi hale gelmesini, gelişen problemlerin ciddiyetini azaltmayı amaçlamaktadır. Öncelikle, öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçları ve problem davranışları analiz edilerek, program kapsamına alınacak öğrenciler belirlenmiştir. Uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programı sonrasında da, öğrencilerin yaşam becerileri ve problem davranışları düzeyi belirlenerek öğrenci gelişimleri incelenmiştir

2.2. Problem Davranış ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Richard Jessor tarafından geliştirilen problem davranış kuramı (PDK), psikososyal temelli yaklaşımlar arasında yer almaktadır. PDK, ergen ve genç yetişkinliklerle yapılan çağdaş araştırmalarda, sosyal ve psikolojik kavramsal bir çerçevede kullanılmaktadır. Elli yılı aşkın bir süre zarfında geliştirilen kuram, gençlerin davranış ve sağlık gelişimindeki değişimleri açıklamaya dönük, kapsamlı, açıklayıcı ve disiplinlerarası bir çerçeve sunmaktadır. Problem davranış kuramı, sadece araştırmalarda değil, gençler için önleme ve müdahale programlarının tasarımında da yer almaktadır (Jessor, 2016).

Alanyazında problem davranış ve riskli davranış kavramları eş kavramlar olarak yer almaktadır (Jessor, 1991). Problem davranış, Türkiye’de yapılan araştırmalarda, riskli (Aras, Günay, Özcan ve Orçin, 2007; Çavuş, Çavuş ve Görpelioğlu, 2017 Gençtanırım-Kuru, 2010), kuraldışı (Ateş ve Akbaş, 2012; Önder ve Yılmaz, 2012; Yüksel Şahin, 2015), sapkın (Ünal ve Çukur, 2011) ve sorun (Esin ve Dursun, 2014) davranış olarak da yer almaktadır. Yapılan bu araştırmada ele alınan davranışlar, problem davranış olarak tanımlanmıştır. Ancak, problem veya riskli davranış ile risk alma davranışı birbirinden farklı kavramlardır. Risk alma davranışında, bireyler, davranışın sonuçları hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, problem davranışta, bireyin davranışın sonucu ile ilgili bilgisi bulunmamaktadır (Jessor, 1991).

Ergenlik döneminde problem davranışlarla ilgili daha önce yapılmış araştırmaların çoğu, yasal veya sosyal yaptırımları içeren suç, uyuşturucu ve alkol kullanımı, erken yaşta cinsel ilişki gibi sınırlı bir alt küme ile tanımlanmaktadır. Ancak, yakın tarihli araştırmalarda, problem davranışların çerçevesi genişletilerek, problem davranışlar, ergenlerin sağlıklı gelişim ile ilgili yetersizlikler, verimsiz okul hayatı, depresyon, psikopatoloji ve sağlık açısından riskli davranışlar olan yetersiz beslenme ve yetersiz egzersiz gibi ergenliğin diğer problem alanları birlikte ele alınmıştır (Jessor, 1998). Ergenlik döneminde tüm problem davranışlar birbiri ile pozitif olarak ilişkili; uyumlu ve toplum tarafından kabul gören davranışlarla negatif ilişkilidir. Bir problem davranışa sahip ergenin, bir diğer problem davranışa da sahip olma olasılığı yüksektir (Jessor, 2016).

Problem Davranışı Kuramı, suç, tütün, alkol ve diğer yasadışı uyuşturucu kullanımı, erken cinsel ilişki, saldırganlık veya riskli araba kullanma gibi ergenlik döneminde görülen çeşitli problem davranışlar ile psikososyal koruyucu ve risk faktörlerinin ilişkisini tanımlamaktadır (Jessor, 1987; Jessor, 1991; Ndugwa, Kabiru, Cleland, Beguy, Egondi, Zulu ve Jessor, 2011). Koruyucu ve risk faktörü yapılarını içeren problem davranış araştırmalarının çoğu sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı, erken ve korunmasız cinsel ilişki, şiddet, okul terki, son zamanlarda kumar ve siber zorbalık ve daha fazlası arasında değişen ergenlik problemlerinin çeşitli belirtileri ve problemleri davranışlara odaklanmaktadır. Ancak, tüm bu davranışlar geniş bir dizin içinde yer almakla birlikte, hepsi sosyal ya da yasal normların ihlali veya okulda veya işte toplumsal rol beklentilerinin yerine getirmedeki başarısızlıkla ilgilidir (Jessor ve Turbin, 2014). Problem davranışlar, bir dereceye kadar gelişimseldir. Agresif davranan çok küçük

çocuklar, genellikle okul yaşamlarının ilk yıllarında çeşitli okul sorunları yaşarlar. Erken okul başarısızlığı, yaşamın diğer dönemlerinde, madde kullanımı, korunmasız ve erken cinsel ilişki, suça yönelik davranışlar ve yaşam boyu olumsuz sonuçlara neden olabilir. Ergenlerde yüksek riske sahip davranışları önleme çabaları, bu davranışların ortaya çıktığı sosyal bağlamda da yer almalıdır. Günümüz gençliğinin özellikleri ve ihtiyaçları kapsamlı olarak öğrenilmelidir (Dryfoos, 1997).

İyilik hali, sağlık ve yaşam sürecinden ödün verilmesine yol açan problem davranışlar ele alınırken, bu tür davranışların nedenleri ve olumsuz sonuçlarına odaklanılır. Örneğin, uyuşturucu kullanımı ebeveynlerle ve yasalarla ilgili sorunlara yol açabileceği gibi, erken yaşta cinsel ilişki erken doğumlara veya okul terki ve sürekli işsizliğe yol açabilir. Bu nedenle, problem davranışlar, kişisel, sosyal ve gelişimsel risk faktörleri olarak düşünülebilir. Bu faktörleri anlamak yapılan çalışmalar, kilit bir rol oynamaktadır (Jessor, 1998). Ayrıca, sağlıksız diyet, hareketsizlik ve yetersiz uyku gibi problem davranış olarak tanımlanmayan davranışlar da, ergen sağlığı ve gelişimi için risk oluşturması sebebiyle, PDK'da problem davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Her iki davranış kümesi de büyük toplumların veya bireyin arkadaşları, ailesi gibi daha yakın sosyal çevresinin onaylamadığı normları içermesi nedeniyle PDK'nın teorik çerçevesinde yer almaktadır (Jessor, 2016).

PDK'ya göre, risk faktörleri ne kadar büyükse ve koruyucu faktörler ne kadar az ise, bir ergenin problem davranış gösterme olasılığı da o kadar artmaktadır (Jessor, 1991). Jessor ve Turbin (2014)'e göre koruyucu faktörler, risk faktörlerini azaltmakla birlikte, problem davranışı önlemede, hem destekleyici özelliklere sahiptir hem de olumlu sosyal davranışa katılımı arttırabilir. Risk faktörleri problem davranışın ortaya çıkma ihtimalini arttırırken, koruyucu faktörler ise doğrudan davranışa etki ederek, problem davranışın ortaya çıkmasını engeller veya mevcut problem davranışın etkisini azaltır. Bununla birlikte, risk ve koruyucu faktörler problem davranışını açıklamak ve problem davranışın önlenmesi veya azaltılması için müdahaleler geliştirebilmek için kullanılmaktadır (Jessor, Turbin, Costa, Dong, Zhang ve Wang, 2003; Jessor ve Turbin 2014).

PDK'nın temelinde, psikososyal değişkenlerin, üç temel sistem içindeki ve sistemler arasındaki ilişkileri yer almaktadır. Psikososyal değişkenlerin, belirli bir davranışın ortaya çıkması veya oluşmaması üzerinde nedensel ve açıklayıcı sebepler sunarak, doğrudan etkili olduğu varsayılmaktadır. PDK'da yer alan sistemler, kişilik sistemi, algılanan çevre sistemi ve davranış sistemi olarak adlandırılmaktadır. Her

sistemde yer alan değişkenler, problem davranışın oluşma ihtimalini gösteren ve psikososyal eğilim olarak adlandırılan dinamik bir durumu, diğer bir ifade ile davranışın teşviki veya kontrolünü temsil etmektedir. Psikososyal eğilim, belirli bir problem davranışa girme eğilimini, bir başka ifade ile problem davranışın oluşma ihtimalinin gücünü temsil eder. Teşvik ve kontroller, risk ve koruyucu faktörler ile benzer ve paraleldir. Risk ve koruyucu faktörler arasındaki etkileşim, psikososyal risk olarak adlandırılmaktadır. Psikososyal eğilim kavramı, psikososyal risk kavramı ile eş anlamlıdır ve üç sistemde yer alan değişkenler problem davranışa yönelik psikososyal risk ve koruyucu faktörler olarak tanımlanabilir (Jessor, Donovan ve Costa, 1994). Koruyucu faktörler, olumlu sosyal davranış modelleri, problem davranışa karşı kişisel ve sosyal kontroller ve sosyal destek sağlayarak, problem davranış gösterme olasılığını azaltırken, risk faktörleri olumsuz rol modelleri sunarak, problem davranış için fırsat sağlayarak ve kişisel olarak daha fazla zarar vererek, problem davranış olasılığını arttırmaktadır (Costa, Jessor ve Turbin, 1999; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa, ve Turbin, 1995; Jessor, Turbin ve Costa, 1998; Jessor, Turbin ve Costa, 1998a).

PDK' da davranışın ortaya çıkma ihtimali üzerinde doğrudan etkisi olan, üç koruyucu faktör tanımlanmıştır. Bu faktörler, olumlu sosyal davranış modelleri, problem davranışa karşı resmi olmayan sosyal ve kişisel kontrol, olumlu sosyal davranış için sosyal destektir. Olumlu sosyal davranış modelleri, ergenlerin günlük yaşamında ailede, okulda, mahallede ve akranlar arasında veya medyada algıladıkları, farkında oldukları veya bildikleri olumlu sosyal rol modelleri içerir. Problem davranışa karşı resmi olmayan sosyal ve kişisel kontrol faktörü, ergenin kuralları veya yasaları algılaması ile birlikte, kurallar veya yasalar içinde yer alan yaptırımları da içerir. Diğer bir koruyucu faktör olan sosyal davranış için sosyal destek ise olumlu davranışların geliştirilmesinde, ergenlerin sosyal çevrelerinde yer alan ve kendileri için önemli olan kişilerden gelen destek ve onayı içermektedir (Jessor, 2017). Koruyucu faktörlerin arttırılması bağlamında PDK, olumlu sosyal davranış ve pozitif gençlik gelişiminin anlaşılmasına da katkıda bulunmaktadır. Kuramın adının problem davranış olması ile birlikte sosyal, uyumlu veya pozitif davranışları kapsayan bir açıklaması bulunmaktadır. Yeniden formüle edilen PDK çerçevesinde, koruyucu faktörler, sadece problem davranışa önlemeye yönelik değil, aynı zamanda olumlu sosyal ve pozitif davranışları teşvik etmeye yöneliktir (Jessor, 2016).

Her bir koruyucu faktör, teorik olarak problem davranışa sınırlandırabilir, düzenleyebilir veya olumlu sosyal davranışın oluşumunu teşvik edebilir. Problem

davranışın ortaya çıkma ihtimaline doğrudan etkisi olduğu tanımlanan üç risk faktörü ise, problem davranış modelleri, problem davranışa yatkınlık ve problem davranışa neden olan güvenlik açığıdır. (Jessor, 1991; Jessor ve Turbin 2014). Risk faktörleri, gelişmekte olan bir bireyin yaşamında olumsuz sonuçlara ve yaşam kalitesinin azalmasına neden olmaktadır. Bunun aksine koruyucu faktörler, gelişimi olumlu yönde şekillendiren ve risk faktörlerinin etkisini azaltmaya yardımcı olan koruyucu olaylar ve etkilere (Shinn ve Walker, 2002). Problem davranışlara neden olan risk faktörlerinin ve problem davranışların sonuçlarının değişken olması koruyucu faktörleri daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Koruyucu faktörler, bireyin problem davranışta bulunma olasılığını azaltan veya problem davranışları ortadan kaldıran etkenlerdir. Bu nedenle yapılan çalışmalar daha çok koruyucu faktörleri tespit etmeye yönelmiştir (Alikashiöğlu, 2008). PDK’da yer alan kişilik sistemi, algılanan çevre sistemi ve davranış sistemi ile, bu sistemler içinde yer alan risk ve koruyucu faktörler aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.1. Kişilik Sistemi

Kişilik sistemi, sosyal öğrenmeyi ve gelişimsel deneyimleri yansıtan, birbiri ile ilişkili değerler, beklentiler, inançlar ile kişisel ve topluma yönelik bireyin uyumu gibi sosyal ve bilişsel değişkenlerden oluşmaktadır. Kişilik sistemi içinde motivasyonel, kişisel inanç ve kişisel kontrol yapıları yer almaktadır. (Jessor, Donovan ve Costa, 1994; Jessor, 1998). Kişilik sistemi içinde yer alan motivasyonel yapı, bireyin amaçlarına göre davranışlarını yönlendirmesidir. Bu yapı içinde başarı ve bağımsızlık değişkenleri yer almaktadır. Bağımsızlığa verilen değer problem davranış eğilimine sebep olurken, başarıya verilen değer ise uyumlu davranış eğilimini sağlamaktadır. (Jessor, Donovan ve Costa, 1994).

Kişisel inanç yapısındaki değişkenler, sosyal eleştiri, yabancılaşma, benlik saygısı ve iç ve dış kontrol odağıdır. Düşük sosyal eleştiri ile toplumsal normların, değerlerin ve uygulamaların kabul edilmesi, düşük yabancılaşma ile günlük rollerde amaç ve anlam duygusu, başkaları ile bağlantıda olma ifade edilmektedir. Yüksek benlik saygısı ve iç kontrol odağı ise problem davranışa yönelimi azaltır. Kişilik sisteminin bir diğer yapısı olan kişisel kontrol yapısı, problem davranışların önlenmesinde, diğer yapılara göre daha fazla etkiye sahiptir. Uygun olmayan davranışların onaylanmamasını ifade etmektedir. Problem davranışlar onaylanmadığı takdirde, etkisi azalmaktadır (Jessor, Donovan ve Costa, 1994; Jessor, 1998).

2.2.2. Algılanan Çevre Sistemi

Algılanan çevre sisteminde yer alan değişkenler bireyin sosyal çevresi ile ilişkilidir. Aile, arkadaş, okul ve yaşanan çevre gibi çevresel faktörlerdir (Jessor, 1998). Algılanan çevre sisteminde uzak ve yakın yapı olmak üzere iki yapı yer almaktadır. Uzak yapı içinde ebeveyn kontrolü, arkadaş kontrolü ve ebeveyn-arkadaş etkisi yer almaktadır. Ebeveyn ve arkadaşın onaylamadığı davranışların görülme olasılığı azalmaktadır. Ebeveyn-arkadaş etkisi ise, bireyin davranışında hangi grubun etkili olduğuna göre değerlendirilmektedir. PDK'ya göre, ergenin verdiği kararlarda ebeveynin daha fazla etkisi olması, kontrol sağlayarak, problem davranışların gösterilmemesinde daha çok etkili olmaktadır. Arkadaş kontrolünün daha fazla olması, ebeveyn kontrolünün düşük düzeyde olması ve yüksek stres düzeyi problem davranışların görülme oranını arttırmaktadır (Jessor, Donovan ve Costa, 1994; Jessor, 1998). Yakın yapıda ise, ergenin problem davranışının ebeveyn ve arkadaşlar tarafından onaylanması, ergenin çevresinde problem davranış modellerinin yer alması, ergenlerde problem davranışı arttıran faktörler olarak ifade edilmektedir (Jessor, Donovan ve Costa, 1994). Diğer bir ifadeyle, ergenin çevresinden sosyal destek alamaması ve problem davranışlar için olumsuz rol modellerin ve çevresel koşulların olması problem davranış gösterme ihtimalini arttırmaktadır.

2.2.3. Davranış Sistemi

Davranış sistemi içinde yer alan iki yapı, problem davranış ve uygun davranış yapısıdır. Problem davranış yapısı, sosyal bir sorun ve toplumun otoritelerinin sosyal ve yasal normları tarafından, istenmeyen davranış olarak nitelendirilen, onaylanmadan hapis cezasına uzanan bir toplumsal kontrol tepkisini ortaya çıkarır. Problem davranış yapısında, madde kullanımı gibi bazı davranışlar yaşamın her döneminde problem davranış olarak değerlendirilirken, cinsel ilişki gibi bazı davranışlar yaşa bağlı olarak yaşamın bazı dönemlerinde problem olarak nitelendirilir (Jessor, Donovan ve Costa, 1994). Problem davranışların, sosyal kontrole, hukuki ve toplumsal normlara bir tepki olarak ortaya çıkması ile birlikte, farklı işlevleri de vardır. Problem davranışlar, ayrıca, ergenin, akranları tarafından kabul edilmesine ve akranlarının saygısını kazanmasına, ailelerinden bağımsız olduklarını göstermesine, stresle baş etmesine, olumsuzlukların ve baskının azaltılmasına veya ortadan kaldırılmasına yardımcı olurlar (Jessor, 1987).

Uygun davranış yapısında ise sağlıklı beslenme, düzenli egzersiz ve uyku vb. sağlığa yönelik davranışlar davranışlar yer almaktadır (Donovan, Jessor ve Costa, 1993).

Sonuç olarak, PDK’da, risk faktörlerinin azaltılarak, koruyucu faktörlerin artırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda kuram KGRP’nin amaçları ile örtüşmektedir. Bu kapsamda, okullarda risk faktörlerinin belirlenerek, koruyucu faktörlerin artırılmasına dönük beceri eğitimi programları uygulanması problem davranışların görülme ihtimalini azaltacaktır.

2.3. Yaşam Becerileri ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

Günümüzde bireyin sadece düşünsel becerilere sahip olması önemini kaybetmiştir. Çok yönlü becerilere sahip olmak ön plan çıkmaktadır. Gençlerin mutlu, potansiyellerini ortaya koyabilen ve üretken bireyler olarak yaşama hazırlanması, birey ve bireyin içinde yaşadığı toplum için büyük önem taşımaktadır (Yavuz, 2004). Gençlerin bazı alışkanlıklar edindikleri, çeşitli deneyimler yaşadıkları ve/veya gelecekteki sağlık durumlarını, kariyerlerini, toplumdaki ilişkilerini ve rollerini belirleyen tercihlerde bulundukları dönem ergenlik dönemidir. Gençlere verilen doğru hizmetler ve gösterilen özen, fırsatları azami düzeye çıkartırken, riskleri asgari düzeyde tutabilmektedir. Sözel iletişim becerileri, duyguları kontrol altına alma yeteneği ve kamu hizmetlerine nasıl erişileceğine ilişkin bilgiler, ergenlik döneminde edinilir. Bu sayede ergenler sosyal, fiziksel ve cinsel olgunlaşma dönemine ait risklerden kaçınabilirler; yetişkin yaşamına katılmada önemli fırsatlar yakalayabilirler (UNICEF, 2012). Bu kapsamda, uzun yıllar süresince, sağlık ve sağlıklı davranışlar ile ilgili eğitimler sağlık eğitimi olarak nitelendirilmiştir. Geniş bir dönem içinde sağlık eğitimleri değişik formlar almış ve yaşam becerileri eğitimi, sağlık eğitimi kapsamına alınmıştır. İletişim, karar verme ve problem çözme, başatme ve öz-yönetim ve riskli sağlık davranışlarından kaçınma gibi psikososyal ve kişiler arası beceriler merkezde yer almaktadır. Bilgi, tutum ve özellikle beceriyi birlikte ele almak beceri tabanlı eğitimi sağlık eğitiminden ayıran en önemli özelliktir (WHO, 2003).

Yaşam becerileri ile ilgili kavramsal bir çerçeve geliştirmede karşılaşılan başlıca zorluklardan birisi yaşam becerilerinin birden fazla tanımının bulunmasıdır (Hodge, Danish ve Martin, 2013). Yaşam becerileri, bireylerin gündelik hayatın talepleri, zorlukları ve stresinin üstesinden gelebilmesi için, bireyleri etkinleştiren, pozitif davranış

için gerekli yeteneklerdir. Bu beceriler, bilişsel, duygusal, kişilerarası ve sosyal becerilerdir. (WHO, 1997; 2009). Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004) yaşam becerilerini, bireylerin okul, ev ve mahalle gibi yaşadığı farklı ortamlarda başarılı olmasını sağlayan beceriler olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanımlamada, Capuzzi ve Gross (2014), yaşam becerilerini, ihtiyaçları ifade etmek ve çevreyi olumlu yönde etkilemek amacıyla, kişisel kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu tür beceriler, ilişkiler ve dostlukların oluşumunu, şiddet içermeyen çatışma çözme yöntemlerini ve yetişkinlerle iletişim kurmayı etkilemektedir.

Yaşam becerileri, öz-farkındalık, kişiler arası ilişkiler ve stresle başa çıkma becerileri gibi psikososyal becerilerdir (Zhou ve Ye, 2002). Yaşamın zorlukları ve değişimleri ile baş edebilmek için bir grup, güçlendirici becerilerdir. Psikososyal iyi oluşu, iyi iletişim sağlamayı, olumlu düşünmeyi, analitik becerileri, amaç belirlemeyi ve işbirliği sağlamayı destekler. Yaşam becerilerini güçlendirmek, bireylerin ve grupların işbirliği ve şiddet içermeyen yollarla zorlukları ve riskleri yönetmesine, fırsatları çoğaltmasına ve problemleri çözmesine yardımcı olur (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies [IFRC], 2013). Sosyal ya da yaşam becerileri, diğer insanlarla olan etkileşimlerimizi düzenler ve geliştirir. Bunlar temel iletişim becerilerinden başlayarak ilişki kurma ve sürdürme gibi, daha karmaşık olanlarına kadar uzanan bir yelpazede yer alır (Brown, 2013). Picklesimer, Hooper ve Ginter (1998), ergenlik döneminde kişilerarası ilişkiler, problem çözme ve karar verme, beden sağlığı ve yaşam amacı belirleme becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Hanbury'e (2008) göre, en önemli yaşam becerileri beş grupta toplanabilir. Bu beceriler "çekirdek beceriler" olarak adlandırılabilir. Bu çekirdek beceriler, karar verme ve problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve empati, stres ve duyguları yönetmedir. Yaşam becerileri gençlerin kendi hayatlarını daha fazla kontrol edebilmesi bakımından önemlidir.

Yaşam becerileri davranışsal (akran ve yetişkinlerle etkin iletişim kurma, zamanı etkili kullanma), bilişsel (etkili kararlar verme, olumsuz düşünceleri yönetme), kişilerarası (atılmanlık, çatışma çözme) veya kişisel (hedef belirleme) olabilir (Danish, Forneris, Hodge ve Heke, 2004; Gomes ve Marques, 2013). Yaşam becerilerinin bazıları, risk durumlarına özel, bazıları ise genel niteliktedir. Tüm kültürlerde ve ortamlarda, gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde yaşam becerilerindeki ortak unsurlar, öz-

farkındalık, kişiler arası iletişim beceriler, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, stresle baş etme ve duygu yönetimidir (Sharma, 2003).

İnsanlar, sosyal becerileri model alma yolu ile dolaylı veya dolaysız öğrenirler. Bu çerçevede, bireyin ebeveynleri, akrabaları, öğretmenleri ve arkadaşları yaşam becerileri sürecine katılırlar. Bazı dezavantajlı bireyler, yaşamlarının erken dönemlerinde yeterli eğitim alma fırsatına sahip olamazlar. Bu bireylerin, yaşamlarının günlük işleyişi ve kişilerarası ilişkileri zarar görür. Bu zararlar yabancılaşıma ve yalnızlık duygularını arttırarak düşük yaşam kalitesine yol açar (Brown, 2013). Sosyal ve duygusal öğrenme, duyguları anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirlemek ve hedeflere ulaşmak, diğerleri ile empati kurmak, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu kararlar alma sürecidir. Sosyal ve duygusal beceriler, iyi bir vatandaş, öğrenci ve çalışan olabilmek için önemlidir. Birçok problem davranış, öğrencilerin gelişiminde sosyal ve duygusal becerileri kullanarak önlenabilir ve azaltılabilir (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2014).

Yaşam becerileri eğitimi, çocuk ve gençlerin sağlığına katkıda bulunan ve onların psikososyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını önlemek için etkili metotlardan biridir (Zhou ve Ye, 2002). Beceri eğitim grupları, dondurma satın almak gibi kısa süreli ilişkilerden, çatışma çözme gibi daha karmaşık olan ilişkilerde etkililiğin nasıl arttırılacağını öğretir (Brown, 2013). Yaşam becerileri eğitimi programları, bireylerin kişisel, sosyal, akademik, mesleki ve ahlaki anlamda gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış gelişim programlarıdır. Yaşam becerileri eğitimi çalışmaları halen tüm dünyada, gelişme ve önleme programları olarak gençler için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yavuz, 2004).

Bu çalışmada geliştirilen ve uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programında kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim becerileri, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan yaşam becerileri ile ilgili açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

2.3.1. Kendini Tanıma

Kendini tanıma, bireyin fiziksel özelliklerinin, duygularının ve düşüncelerinin, istek ve ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin, amacının, değerlerinin, yetenek ve becerilerinin farkında olması ve ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Bir diğer ifadeyle, bireyin, kendinde ne olduğunu bilmesi ve farkında olması ve bunları sağlıklı bir şekilde değerlendirerek kabul etmesidir. (Özmen, 2011; Subasree ve Nair, 2014; Yeşilyaprak, 2015).

Kendini tanıma, ergenlerin yaşamla cesaretle yüzleşebilmeleri için kendi değerini anlamalarına ve özgüvenini inşa etmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca zayıf yönlerini veya negatif kişilik özelliklerini tanımlamalarını, sonuç olarak; kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Kendini tanıma kavramı ile benlik imajı, benlik saygısı ve özsaygı kavramları eş kavramlardır (Subasree ve Nair, 2014). Rogers'a (2003) göre; kendini tanıma birbiri ile ilişkili dört temel boyutlarda gerçekleşmektedir. Bu boyutlardan psikolojik boyut, bireyin duygularını, onu güdüleyen faktörleri, benlik kavramını ve kişiliğini tanımasını kapsamaktadır. Fiziksel boyut, bireyin fiziksel olarak neleri yapabildiğini ve beden imgesini tanımasıdır. Sosyal boyut, kişilerarası ilişkilerin ve iletişimin farkında olması olarak açıklanmaktadır. Son boyut olan felsefi boyutta ise bireyin yaşama ve ölüme verdiği anlam ve değerleri ve inançlarının farkında olması yer almaktadır.

Kendini tanıma, bireyin karakterini, güçlü ve zayıf yönlerini, hoşlandığı ve hoşlanmadıklarını, yetenek, cinsiyet, yaş, eğitim, din, yerellik, sağlık gibi diğerleri ile benzerlikleri ve farklılıkları içermektedir. Gelişen öz-farkındalık stresli veya baskı altında olduğumuzu anlamamıza yardımcı olur. Kendini tanıma, empatinin gelişmesi, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler için ön koşuldur. (WHO,1997, 2003). Dökmen'e (2001) göre bireyin kendini tanıması için ilk olarak güçlü ve gelişime açık olan yönlerini bilmesi, duygularını tanıması ve farkında olması ve duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde ifade edebilmesi gerekir.

Öğrencilerin kendini tanımasına yardımcı olmak PDR hizmetlerinde bireyi tanıma faaliyetleri ile gerçekleştirilmektedir. Ergenin kendini tanımasına dönük kişisel özelliklerini, farklı yönlerini keşfedebileceği etkinlikler planlanmalıdır (Yeşilyaprak, 2015) Bireyi tanıma teknikleri ile öğrencilerin kendini tanımlarına yardımcı olma geleneksel rehberlik modelinde de yer alsa da; gelişimsel rehberlik modelinde

öğrencilerin kendilerini tanımaları beceri eğitim programı ile sağlanmaktadır (Nazlı, 2016).

2.3.2. Etkili Kişilerarası İletişim Becerileri

İletişim, bilgiyi oluşturmak, iletme ve anlam vermek olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1997). Kişilerarası iletişim ise iki birey arasında, karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerin ve yaşantıların paylaşılmasıdır (Kaya, 2017). Sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmek için kendine ve başkalarına saygı duyma, empati, dinleme, sözel ve sözel olmayan mesajları uygun bir biçimde kullanabilme, kendini açma ve ben dili kullanabilme becerilerinin kazanılması gerekir (Yüksel- Şahin, 2017). Problemlerin önlenmesinde, temel iletişim becerilerinden olan empati, dinleme ve sen-ben dilinin yaşam becerileri eğitimi programları ile öğretilmesi önem taşımaktadır (Nazlı, 2016).

2.3.3. Sorumluluk

Sorumluluk, bireyin, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olan görevleri yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özen, 2016; Yavuzer, 1999). Bireyin yaptığı veya yapmadığı davranışların başka insanlar üzerindeki etkilerini fark etmesi, bunları ifade etmesi, duygu, düşünce ve davranışlarını kabul etmesi, sorumlu bir bireyin özellikleri arasında sayılmaktadır (Dökmen, 2001). Sorumlu bireyler, kararlarını tek başına verebilirler; davranışları başka insanlara bağımlı değildir ve davranışlarının sonuçlarını üstlenebilirler (Nazlı, 2016). Bunun aksine, sorumlu olmayan bireyler sınırlı hayal gücüne sahiptir, yaşamda hayalkırıklıkları daha fazladır; toplumda yeterince aktif değildirler ve düşük başarı düzeyine sahiptirler (Özen, Gülaçtı ve Çıkkılı, 2002). KGRP’de öğrencilerin kişisel ve toplumsal sorumluluklarını farkında olmalarına ve kavramalarına yardımcı olmaya yönelik çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır. Çalışmalar ile birlikte, öğrenciler başkalarının uyarısına ihtiyaç duymadan, toplumda etkili iletişim kurarak, kişisel ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirerek, yaşamda üretken bireyler olarak yer alabilirler. Sorumluluk eğitimi, bireyin özsaygı düzeylerini yükselterek, başkalarına bağımlı olmadan bireylerin yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktadır (Nazlı, 2016).

2.3.4. Kariyer Planlama

Kariyer, bireyin yaşamının herhangi bir döneminde, sahip olduğu tüm yaşam rollerinin bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2012). Kariyer planlama ise, bireyin yaşamı boyunca ulaşmak istediği amaçları, yapacağı işleri ve geleceğini planlamasıdır. Birey kariyerini planlarken, yetenek, beceri, ilgi ve değerlerinin neler olduğunu tanımlayara, kişisel amaçlarını belirler ve belirlediği amaçlara ulaşmak için planlar yapar. Kariyer planlama, bireyin yaşam biçimini belirlemesidir (Nazlı, 2016).

Yaşam becerileri eğitimi programları, gelişimsel ve önleyici rehberlik yaklaşımı kapsamında, bireylerin problem davranışlarının önlenmesinde ve azaltılmasında önemli bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada, kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerinin kazandırılması ile ergenlerin olumlu yönlerini ortaya çıkarmak, sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamak, sorumluluklarının bilincinde olarak, geleceklerini planlamalarına yardımcı olmak amaçlanmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde farklı problem davranışların önlenmesi ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacıyla, Dünya'nın farklı ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yaşam becerileri eğitime yönelik araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmalar kronolojik sıraya bağlı olmadan konularına göre sunulmuştur.

Alanyazında, okullarda uygulanan ikincil önleme programlarının değerlendirildiği araştırmalar yer almaktadır. Durlak ve Wells (1998), çocuk ve gençler için geliştirilen ve problemler gelişmeden önce müdahale eden 130 ikincil önleme programının sonuçlarını değerlendirdikleri çalışmalarında, incelenen önleme müdahalelerinin % 93,4'ünün okul temelli önleme çalışması olduğunu belirtilmektedir. İncelenen programlarda, çalışma grubunun büyük bir bölümünün 10 yaş grubu olması ile birlikte, % 29'unun, 13 yaş ve üstü ergenlerle yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda, ikincil önleme programlarının öğrenci problemlerini önemli ölçüde azalttığı ve yetkinlikleri önemli ölçüde arttırdığı saptanmıştır. Benzer şekilde, Wilson, Gottfredson ve Najaka (2001), okul temelli 165 önleme programını meta-analitik tekniklerle inceledikleri araştırmalarında, okul temelli

önleme uygulamalarının alkol ve uyuşturucu kullanımının, okul terki ve devamsızlığın ve diğer davranış sorunlarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İkincil önleme düzeyinde yer alan yaşam becerileri eğitimi uygulamalarının incelendiği başka bir araştırmada, Fagan ve Mihalic (2003), yaşam becerileri eğitiminin tasarımcısı olan Dr. Gilbert Botvin ve onun yaygınlaştırma ajansı olan Ulusal Sağlığı Teşvik Kurumu ile birlikte Şiddetin Çalışma ve Önlenmesi Merkezi tarafından okullarda yürütülen yaşam becerileri eğitimi programının sonuçlarını incelemişlerdir. Araştırmada incelenen yaşam becerileri programı, ortaokul ve lise öğrencileri arasında tütün, alkol ve diğer ilaç kullanımını önlemek için tasarlanmış, okul tabanlı bir programdır. Araştırmanın çalışma grubunu kent, kırsal ve banliyölerde, toplam 292 okul ve 130.000 öğrenci oluşturmaktadır. Farklı eğitim bölgelerindeki okullarda uygulanan, 3 yıllık program, karar verme, otokontrol ve iletişim becerileri gibi sosyal beceriler ile birlikte, uyuşturucuyu reddetme becerisini arttırmak için, uyuşturucuya ilişkin bilgi ve uyuşturucuyu reddetme becerilerini içermektedir. Program, modeline ve okul yapısına bağlı olarak, ilk uygulama yılında altıncı veya yedinci sınıf öğrencilerinin tümüne, haftada bir veya beş defa 50 dakikalık 15 oturum olarak uygulanmıştır. İkinci yılda on güçlendirici oturum, üçüncü yılda beş güçlendirici oturum gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, programın farklı sosyoekonomik statü, ırk ve etnisiteye sahip ergenlerin tütün, alkol ve esrar tüketimini % 80 azalttığı belirlenmiştir.

Alanyazında okullarda farklı problem davranışların önlenmesine yönelik, yaşam becerileri eğitimi programı uygulamaları yer almaktadır. Seal (2006) çalışmasında Tayland'da lise öğrencilerinin sigara ve uyuşturucu kullanımını azaltmak için yaşam becerileri eğitimi kullanan bir okul sağlığı programının etkililiğini incelemiştir. 7-12. sınıflarda öğrenim gören toplam 85 öğrenciden oluşan deney grubuna, özellikle uyuşturucu ve sigara kullanımı ile ilgili bilgi ve beceriler sağlayan, bir yaşam becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Her biri yaklaşık 60 dakika süren ve 10 oturumdan oluşan program, özellikle sigara ve uyuşturucu ile ilgili bilgi ile birlikte kendini fark etme, karar verme ve problem çözme, stresle baş etme ve reddetme becerileri konularını kapsamaktadır. Aynı sayıda öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise müfredatta yer alan tütün ve uyuşturucu eğitimi verilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda yaşam becerileri programının öğrencilerin sigara ve uyuşturucular hakkında bilgi ve tutumlarını geliştirme

ve reddetme, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir başka araştırmada, Giannotta ve Weichold (2016), IPSY (Information + Psychosocial Competence = Protection) yaşam becerileri eğitimi programının, Almanya ve İtalya'da yaş ortalaması 10 ve 11 olan ergenlerin alkol kullanımı ve yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Almanya'da deney grubunda 646 katılımcı kontrol grubunda ise 485 katılımcı yer almaktadır. İtalya'da ise deney grubu 71 katılımcı, kontrol grubu ise 88 katılımcıdan oluşmaktadır. Program, iki hafta süresince, her gün uygulanan toplam 15 oturumdan oluşmaktadır. Yaşam becerileri programı, toplumsal ve dayanıklılık becerileri ile kapsamlı kişisel ve kişilerarası yaşam becerilerini (öz-farkındalık, stresle baş etme ve problem çözme becerileri, atılganlık, iletişim becerileri) kapsayan bir programdır. Programa katılan Alman ve İtalyan ergenlerin şarap tüketiminin azaldığı saptanmıştır. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan Alman gençlerde alkol tüketiminin azaldığı ve olumlu davranışlar, okul katılımı ve akran baskısına dirençlerinin arttığı belirlenmiştir. Deney grubundaki İtalyan ergenlerde kontrol grubu ile karşılaştırıldığında saldırgan davranışlarda düşüş ve takdir görme algılarında artış belirlenmiştir. Her iki ülkede de bira tüketimi, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Alanyazında yaşam becerileri eğitimi programlarının dezavantajlı öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da yer almaktadır. Thurston (2002), Amerika'da yaptığı çalışmada, İşbirlikçi Yaşam Becerileri Yönetimi programının kırsal kesimde risk altında olan 13-18 yaşları arasındaki gençlerin yaşam yönetimi, benlik saygısı ve sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada yer alan 10 çalışma grubu, risk altında olan 100 gençten oluşmaktadır. Programın uygulanma sürecinde, yedi farklı uygulayıcı kendi grup veya gruplarına programı uygulamıştır. Program, on atölyeden oluşmaktadır ve iletişim becerileri, çatışma yönetimi, atılganlık, ekip oluşturma, öz düzenleme, çalışma becerileri, problem çözme, iş bulma ve sürdürme, gibi okuldan işe geçme becerilerine odaklanmaktadır. Araştırma sonucunda, yaşam becerileri programının, kırsal kesimde yaşayan risk altındaki gençlerin, yaşam yönetimi, benlik saygısı ve sosyal becerilerine dönük tutum ve davranışlarını değiştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Sorensen, Gupta, Nagler ve Viswanath (2012) Hindistan'da özellikle ekonomik açıdan dezavantajlı gençlerde artan, tütün kullanımını önlemek

amacıyla, Mumbai ve çevresindeki Maharashtra eyaletinde, düşük sosyo-ekonomik statüye sahip öğrencilere uygulanan okul temelli yaşam becerileri tütün kontrolü programının etkililiğini incelemişlerdir. Yarı deneysel bir tasarım kullanılarak, yaşam becerileri eğitimi uygulanan 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile yaşam becerileri eğitimi almayan benzer okullardaki 8. sınıf öğrencileri karşılaştırılmış ve program etkililiği değerlendirilmiştir. Uygulama sigaranın tehlikeleri hakkında bilinç oluşturmak, liderlik, özgüven, karar verme, reddetme, iletişim becerileri ve atılganlık becerilerini geliştirmeye odaklanan 10 oturumdan oluşmaktadır. Yaşam becerileri eğitimi programı, bir eğitim-öğretim yılında ayda bir veya iki kez sınıflara uygulanmıştır. Akran liderleri yaratmaya odaklanan sınıf dışı etkinlikler ise haftada iki veya üç kez düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin % 4.1'i ve 9.sınıf öğrencilerinin % 3.6'sı son bir ay içinde en az bir defa tütün kullandığını belirtirken, bu oran kontrol grubu öğrencilerinin % 8.7'i olarak bildirilmiştir. Deney grubu öğrencileri yaşam becerileri eğitimi sonrasında tütün ve tütün ile ilgili daha çok bilgi sahibi olduklarını, tütün kullanımını önlemek için daha fazla çaba gösterdiklerini bildirmişlerdir. Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ve öz- yeterlik düzeylerinin arttığı saptanmıştır.

Bir başka araştırmada, Jegannathan, Dahlblom ve Kullgren (2014), intiharı önlemeye yönelik okul müdahalelerinin çoğunun yüksek gelirli ülkelerde yapıldığı ve yoksul ülkelerde kanıta dayalı müdahalelere ihtiyaç duyulduğu tespitinden yola çıkarak, Kamboçya'da gençler arasında intihar risk faktörlerini azaltmak için yaşam becerilerini geliştiren okul temelli bir müdahalenin sonuçlarını değerlendirmişlerdir. İki okuldan tesadüfi olarak 6 sınıf deney, 6 sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 6 oturumluk yaşam becerileri eğitimi, kontrol grubuna ise sağlıkla ilgili üç genel oturum yapılmıştır. Yaşam becerileri eğitimi programı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve empati, duygularla baş etme becerilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucu, yaşam becerileri eğitiminin gençlerin genel ruh sağlığını iyileştirdiğini göstermektedir.

Alanyazında yaşam becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin duygusal ve davranışsal problemleri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada, Mutiso, Tele, Musyimi, Gitonga, Musau ve Ndeti (2017) tarafından Kenya'da yapılan araştırmada, yaşam becerileri eğitimi ve psikoeğitimin, 11-18 arasındaki gençlerin duygusal ve

davranışsal problemlerine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, 171 öğrenciye yaşam becerileri eğitimi ile psikoeğitim, 163 öğrenciye sadece psikoeğitim uygulanmıştır. 297 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Yaşam becerileri eğitimi kritik ve yaratıcı düşünme, öz-farkındalık ve empati, karar verme ve problem çözme, iletişim becerileri, kişilerarası ilişkiler ve gevşeme teknikleri gibi başa çıkma becerileri konularını içeren dört oturumdan oluşmaktadır. Psikoeğitim programı ise, ruh sağlığı tanımı, nedenleri ve belirtileri, ruhsal hastalıkların önlenmesi ve tedavisi konularını içeren üç oturumdan oluşmaktadır. Araştırmanın üç, altı ve dokuzuncu aylarında izleme testi yapılmıştır. Araştırmada, yaşam becerileri eğitimi ve psikoeğitim birleşiminden oluşan bir eğitimin, gençlerin duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lise öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar arasında yer alan bir başka araştırmada, Fomeris, Danish ve Scott (2007), Kanada’da HEDEF yaşam becerileri programının ergenlerin amaç belirleme, problem çözme ve sosyal destek arama becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yaşları 14-16 arasında değişen 20 ergen ile yapılan çalışmada, 10 ergen 10 hafta süresince, haftada 1 saat süren HEDEF programına katılmıştır. 20 öğrenci ile bireysel görüşme yapılarak program değerlendirilmiştir. Görüşmelerde yapılandırılmış iki soru formu kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılara, programdan neler öğrendikleri, kontrol grubundaki katılımcılara ise programda yer alan beceriler hakkında ne bildikleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu katılımcılarının, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, hedef belirleme, problemleri etkili bir şekilde çözme ve ihtiyaçları olan uygun sosyal desteği bulmak için bilgi ve becerileri öğrendikleri belirlenmiştir. Uygulanan programın, gençlerde görülen ve sağlığın bozulmasına neden olan davranışların kalıcı olmadan önlenmesine ve sağlıklı davranışın sağlanmasına yardımcı olacağı araştırmacılar tarafından öngörülmektedir.

Bir başka araştırmada, Choque-Larrauri ve Chirinos-Cáceres (2009) Peru’nun, Huancavelica şehrinde bir lisede öğrenim gören, 13-16 yaşları arasındaki 142 öğrenciden oluşan deney grubuna bir yıl süresince uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının, öğrencilerin benlik saygısı, iletişim becerileri, atılganlık becerisi ve karar verme becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, deney grubunun iletişim ve atılganlık becerilerinde anlamlı bir farklılık saptanmakla birlikte, karar verme becerisi ve benlik saygısında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Gomes ve Marques (2013) Portekiz’de yaptıkları araştırmada yaşam becerileri programının, öğrencilerin yaşam becerileri, yaşam memnuniyeti, yaşam uyumu ve akademik başarı beklentileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Program, gençlerin eğitiminde önemli olduğu tespit edilen altı yaşam becerisinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Beş oturum stres yönetimi, altı oturum motivasyon, beş oturum zaman yönetimi, beş oturum problem çözme, altı oturum iletişim konularından oluşmaktadır. Yaş ortalaması 12 olan katılımcılardan 41 öğrenci deney grubunu, 43 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Uygulama sonucunda, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, yaşam becerileri eğitimi alan deney grubunun yaşam becerilerinin ve olumlu gelişimsel deneyimlerinin, yaşam memnuniyeti ve iyimserlik düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı beklentilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Hindistan’da yapılan bir başka araştırmada, Jain ve Goyal (2014) Jaipur’da 11. sınıfta öğrenim gören 200 kız ve 200 erkek öğrenciye uygulanan yaşam becerileri eğitimi’nin yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yaşam becerileri eğitiminde problem çözme, karar verme, duygularla başa çıkma ve stresle başa çıkma konuları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha iyi olduğu ve uygulanan programın kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kia-Dehi (2016) araştırmasında, İran’ın Sari şehrinde, yaşam becerileri eğitiminin kız ve erkek lise öğrencilerinin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 15-17 yaşları arasında 25 kız ve 25 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Sekiz hafta süren ve iki saatlik oturumlardan oluşan yaşam becerileri eğitimi, karar verme, problem çözme, öz farkındalık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim becerileri, empati, kişilerarası ilişkiler oluşturma ve sürdürme, stresle baş etme becerileri, duygusal başa çıkma becerileri konularından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin her iki cinsiyetten öğrencilerin benlik saygısını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.

Alanyazında sadece kız öğrencilere yönelik uygulanan yaşam becerileri eğitimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Iqbal, Rahimi, Rezai ve Alvi (2017), yaptıkları araştırmada yaşam becerileri eğitiminin İran’ın Tahran şehrinde, lisede öğrenim gören kız öğrencilerin, ruh sağlığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir.

Araştırmanın çalışma grubu, 14-17 yaşları arasında 30 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere 60 kız öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna 10 günlük yaşam becerileri eğitimi verilmiştir. Yaşam becerileri eğitimi öz-farkındalık, empati, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, kişilerarası ilişkiler becerileri, hedef belirleme, stresle baş etme, iletişim becerileri konularından oluşmaktadır. Kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunun Genel Sağlık Ölçeği'nin tüm boyutlarından aldığı puanların kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitiminin deney grubunun ruh sağlığında olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Benzer bir araştırmada, Irannezhad (2017), İran'ın Bam ilinde lise ikinci sınıfta öğrenim gören kız öğrencilere uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının, öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-son test yarı deneysel tasarlanmış olan çalışmada, deney ve kontrol grubunda toplam 40 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki 20 kız öğrenciye kendini tanıma, duygular ve heyecan, iletişim becerileri, eleştirel düşünme, karar ve problem çözme konularını içeren 16 oturumluk yaşam becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda, yaşam becerileri eğitimi programının kız öğrencilerin ruh sağlığında anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Mahmoudi-Gharaei, Alavi ve Shahrivar (2008), yaptıkları araştırmada, İran Tahran şehrinde lise birinci sınıfta öğrenim gören 14-17 yaşları arasında değişen kız öğrencilerde, sosyal beceri eğitiminin problem davranışlar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Eğitim 18 hafta 90 dakikalık oturumlardan oluşmaktadır. Problem çözme, özür dileme, doğruyu savunma, kavgadan kaçınma, alay etme ile mücadele konularından oluşmaktadır. Oturumların içeriği, evde ve okulda kız öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi ve problem davranışlarını azaltmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplam problem puanları ve tüm alt ölçek puanlarında azalma saptansa da, müdahale öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bir başka çalışmada, Mohammadi (2011) İran'ın Tebriz şehrinde yaşam becerileri eğitiminin, lisede öğrenim gören kız öğrencilerin, yaşam memnuniyetine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda, davranış problemleri olan 12 öğrenciye sekiz hafta süresince, her biri 90 dakika olan ve 12 oturumdan oluşan yaşam becerileri eğitimi uygulanmıştır.

Yaşam becerileri eğitimi, kişisel farkındalık becerileri, yakınlık, duyguların önemini anlama, etkili kişilerarası ilişkiler, heyecanı tanıma, olumsuz heyecanla baş etme, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve stresle baş etme konularını içermektedir. Araştırma sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin yaşam memnuniyetini anlamlı bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir. Vatankah, Daryabari, Ghadami ve KhanjanShoeibi (2014), İran'ın Tonekabon şehrinde lisede öğrenim gören kız öğrencilere uygulanan yaşam becerileri eğitiminin, öğrencilerin mutluluk ve özsaygılarına etkisini incelemiştir. Bu kapsamda mutluluk ve özsaygı düzeyi düşük olan 15 kız öğrenciye öfke kontrolü becerilerini içeren ve 90 dakikalık dokuz oturumdan oluşan yaşam becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonunda yaşam becerileri programının kız öğrencilerin benlik saygısının artırılmasında etkili olduğunu saptanmıştır.

Türkiye'de alanyazın incelendiğinde, farklı okul kademelerinde yaşam becerilerine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır. Şentürk-Aydın ve Nazlı (2014), araştırmalarında ilköğretim 4.ve 5.sınıf öğrencilerine uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların boşanma uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın deney grubunun boşanmaya uyumlarının anlamlı bir düzeyde arttırdığı ve bu artışın kalıcı olduğu saptanmıştır.

Özbay (2017), çalışmasında pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilköğretim öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulanan 12 hafta sınıf rehberliği ve 12 hafta atölye eğitiminden oluşan program sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu ve uygulama etkisinin bir ay sonra da devam ettiği saptanmıştır.

Erbaş (2017), araştırmasında seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubuna, seçim kuramına dayalı 11 oturumdan oluşan psikoeğitim programı, karşılaştırma grubuna meslek seçimine dönük grup rehberliği programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin antisosyal davranışlarını, alkol kullanımı, intihar eğilimi, sağlıksız beslenme alışkanlıkları ve okul terkini azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin 3

sonrada devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte programın sigara kullanımı ve iyilik hali üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ümmet ve Demirci (2017) yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütölen grupla psikolojik danışmanın, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında 12 öğrenci yer almaktadır. Kendini tanıma ve kabul, atılganlık, iletişim becerileri, stresle başa çıkma, problem çözme, karar verme becerilerini içeren, on oturum yaşam becerileri eğitimi kapsamında uygulanan grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin iyi oluş düzeylerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde alanyazında farklı başlıklar altında yer alan, ancak içeriğinde yaşam becerileri eğitimini esas alan, beceri eğitim programları yer almaktadır. Bedel ve Arı (2011), kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin, yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda uygulanan programın ergenlerin, yapıcı problem çözme beceri düzeylerini arttırdığı ve sürekli öfke düzeylerini azalttığı belirlenmiştir. Önemli ve Yöndem (2012), öz düzenleme becerisini geliştirmeye dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerinde etkisini inceledikleri araştırmalarında, uygulanan psikoeğitim programının öğrencilerin motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını arttırdığını sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka araştırmada, on oturumdan oluşan çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı öfke kontrolü programının lise öğrencilerinin sürekli öfke, öfkeyi dışa vurma ve öfkeyi içte tutma düzeyinde azalttığı ve öfke kontrolünde arttırdığı saptanmıştır (Siyez ve Tan-Tuna, 2014).

Bir diğer araştırmada, Siyez ve Palabıyık (2009), Günebakan Madde Bağımlılığını Önlleme Eğitim Programı'nın 10.sınıf lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, madde reddetme becerileri, maddeler hakkında bilgi düzeyi ve maddeler hakkında yanlış inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program, kendini tanıma, özgüven, iletişim, kaygı ile baş etme, kızgınlıkla baş etme, kendini ortaya koyma, hayır deme, sigara, alkol, uyuşturucu ve uyarıcı maddeler, bağımlılık ve bağımlılık yapan maddeler bilgi yarışması konularını içeren ve 13 oturumdan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, program sonunda öğrencilerin uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve madde reddetme becerilerinin arttığı ve maddelere yönelik yanlış inançlarının azaldığı belirlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında, Türkiye’de ve Dünya’da uygulanan yaşam becerileri eğitimi programlarının, farklı kademelerde öğrenim gören ve özellikle öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesinde, yaşam becerilerinin artırılmasında ve problem davranışların önlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bu programların, dezavantajlı ergen gruplarda ve problem davranışların önlenmesinde önemli bir koruyucu faktör olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sadece kız öğrencilere uygulanan yaşam becerileri programları incelendiğinde ise uygulanan yaşam becerileri eğitimi programlarının kız öğrencilerin ruh sağlığında olumlu etkisi olduğu, problem davranışlarını azalttığı, benlik saygısını ve yaşam memnuniyetini arttırdığı belirlenmiştir. Alanyazında yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin yaşam becerilerine etkisini nicel yaklaşıma dayalı ve nitel bulgularla desteklenen araştırmalar da yer almaktadır. Bu araştırmaların sonuçları öğrenci görüşlerine göre yaşam becerileri eğitimi programlarının öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Yapılan bu araştırmada, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı’nın Mesleki ve Teknik Anadolu Meslek Lisesi’nde 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda tasarlanan program bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturumdan oluşmaktadır. Program içeriğinde kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama konularında bilgi ve becerilere yer verilmektedir. Yarı deneysel olarak planlanan araştırmada nitel veriler de elde edilmiştir. Bu kapsamda uygulamaya katılan öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilere ve programa ilişkin görüşleri ile öğretmenlerinin uygulama öncesinde sonrasında ve izleme amaçlı öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır.

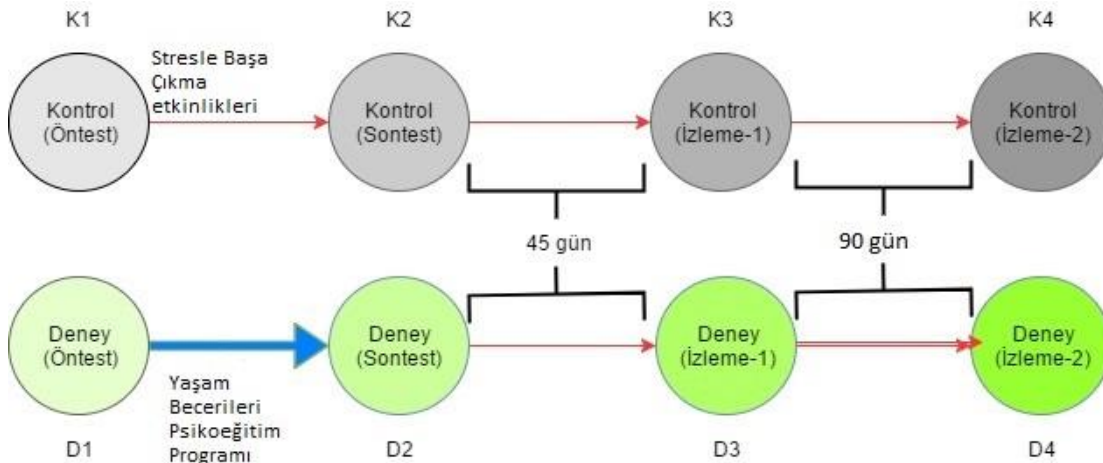
BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, yaşam becerileri programının içeriği, uygulama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı, Ankara Altındağ ilçesinde yer alan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilere uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının, öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesidir. Grupların eşleştirilip seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi nedeniyle, araştırmanın yaklaşımı yarı deneyseldir. Araştırmada öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu 2x4 karışık (split plot) desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2) göstermektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı", bağımlı değişkenleri ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem davranışlarıdır. Araştırmanın deneysel desenine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmanın nicel boyutunda deney grubuna bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve bir son oturumdan oluşan "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı" uygulanırken; kontrol grubuna ise Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme dersi 11.sınıf programında yer alan üç oturumluk "Stresle Başa Çıkma" etkinlikleri (MEB, 2011) uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinin alınmasını takip eden bir buçuk ay sonra ilk izleme testi, ilk izleme testini takip eden üç ay sonunda ise ikinci izleme testi uygulanmıştır.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisini değerlendirmek amacıyla nitel veriler de elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Gözlem Formu" ve "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşımda nitel veriler, sistemli ve açık olarak betimlenir; daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizin amacı elde edilen nitel bulguları düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2016–2017 öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde, yalnızca kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yapılmıştır. Araştırma uygulanabilirliği için, araştırmacının okul psikolojik danışmanı olarak çalıştığı okulda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 11.sınıfta öğrenim gören 32 kız öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubu problem davranış gösteren öğrenciler arasından oluşturulacağı için, gizlilik ve gönüllülük ilkesi ile özenle seçilmiştir. Bireylerin problem davranışlarının sıklığını ve yaşa göre değişimini incelemenin yollarından biri de, bireylerin problem davranışlarını kendilerinin ifade ettiği ölçekler kullanmaktır. Ancak bu incelemelerde, cezalandırılma ihtimali veya bazen yasadışı da olabilen problem davranışların ifade edilebilmesi, bireylerin kimliklerinin gizli kalması garantisi ve güvene dayalıdır (Smith, 2017). Ölçek uygulamalarında isim alınması zorunluluğu nedeniyle, araştırmacının öğrenciler ile güven ve gizliliğe dayalı sağladığı iletişim dikkate alınarak okul psikolojik danışmanı olarak sorumlu olduğu 11. sınıf düzeyinde araştırmanın yapılması tercih edilmiştir.

Çalışmanın yapıldığı okulda 11. sınıf düzeyinde on şube bulunmaktadır. Araştırmacının okuldaki deneyimi; 11. sınıfların sınıf rehber öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerinden alınan dönütler; rehberlik servisine yönlendirilen öğrenci sayısının diğer sınıflara oranla daha fazla olduğu dört şube belirlenmiştir. Belirlenen dört sınıfa Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) uygulanarak, DPÖ'den alınan puanların değerlendirilmesi sonucunda; daha fazla problemli davranış gösterdiği belirlenen iki şubeden 16 kişilik iki grup, grup denkleştirme yöntemi ile oluşturulmuştur. İki grup arasından kura çekilerek; deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan deneklerin yaş, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeylerine Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1.

Çalışma Grubunun Yaş, Algılanan Ekonomik Düzey, Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

		Deney	Kontrol	Toplam
Yaş	17	13	12	25
	18	3	4	7
	Toplam	16	16	32
Algılanan Ekonomik Düzey	Düşük	7	6	13
	Orta	9	10	19
	Yüksek	-	-	-
	Toplam	16	16	32
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	1	2	3
	İlkokul	8	9	17
	Ortaokul	2	1	3
	Lise	5	4	9
	Üniversite	-	-	-
	Toplam	16	16	32
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	2	1	3
	İlkokul	8	7	15
	Ortaokul	2	3	5
	Lise	4	5	9
	Üniversite	-	-	-
	Toplam	16	16	32

Çizelge 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu katılımcıları, 17 yaş ortalamasına sahiptir. Çalışma grubunun ekonomik düzeyleri incelendiğinde, deneklerin düşük ve orta ekonomik düzeyde olduklarını beyan ettikleri görülmektedir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının anne ve baba eğitim düzeyleri daha çok ilkokul ve lise düzeyindedir.

3.3. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı

Bu çalışmada Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Program tasarım süreci Nazlı’nın (2016) önerdiği şekilde iki adımda gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Altyapısının Hazırlanması

Yaşam becerileri psikoeğitim programının alt yapısı tasarlanırken önce felsefi ve kuramsal temeller; alanyazında uygulanmış benzer programlar; MEB’in 30182 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 7. ve 17. Maddesinde yer alan amaçlar ve 2017 tarihli 30236 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği; okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik çevre; okuldaki öğrencilerin ihtiyaçları; okulda sadece kız öğrencilerin öğrenim görmesi, okulun tekli öğretim yapması, okulun fiziki donanımı ve araç-gereçleri dikkate alınmıştır.

- Programın alt yapısı hazırlanırken ilk olarak, programın felsefi temelleri ve kuramsal altyapısı belirlenmiştir. Tasarlanan programda hümanist felsefi akım; bilişsel davranışçı psikolojik danışma kuramı, birey merkezli psikolojik danışma kuramı; davranışçı ve sosyal öğrenme kuramı temel alınmıştır.
- Alanyazında yapılmış çalışmalar (Aydın, İmamoğlu, Canel ve Yaya, 2009; Deniz, Hamarta ve Arslan, 2011; LeCroy, 2008; Morganett, 2005; Nazlı, 2014a; WHO, 1997; Yavuz, 2004; Yeşilyaprak, 2015a) yer alan yaşam becerileri eğitimi programları ve etkinlikler incelenmiştir. Yapılan incelemelerde mevcut program ve etkinliklerin yapısı, içeriği, süresi ve uygulama süreci değerlendirilmiştir.
- MEB’in 2017 tarih ve 30182 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 7. ve 17. maddesinde yer alan amaçlar ve 2017 tarih ve 30236 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği; MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel

Müdürlüğü'nün 2006/26 sayılı "Okullarda Şiddetin Önlenmesi" konulu genelgesi ve 2014/20 sayılı "Uyuşturucu Kullanımı ve Bağımlılıkla Mücadele" konulu genelgesi incelenmiştir. Tasarlanan programın amacı ve içeriği bakımından devlet politikalarını ve amaçlarını destekler nitelikte olması dikkate alınmıştır.

- Önleyici eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, okul türü ile öğrencinin yaşadığı bölgenin, sosyo-kültürel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Korkut, 2015a, Nazlı, 2016). Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, öğrencilerin yaşadığı bölgenin kültürel özellikleri ve ihtiyaçları program planlanırken dikkate alınmıştır. Ankara'nın merkezinde yer alan ve büyük ilçelerden biri olan Altındağ, çoğunlukla gecekondu mahallelerinden oluşmaktadır. Altındağ nüfusu daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük bireylerden oluşmaktadır. Başta hırsızlık olmak üzere, madde ve alkol bağımlılığı ile suç davranışının sıklıkla yaşandığı bir bölgedir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011). Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nin 2011 yılında yaptığı araştırmada, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, Altındağ ilçesinde okulların bulunduğu çevrenin okul güvenliği açısından riskli olduğu tespit edilmiştir (Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2011). Diğer ilçeler ile karşılaştırıldığında Altındağ ilçesi, Ankara'nın sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir bölgesidir (Yücesahin ve Tuysuz, 2011). Bu bilgiler ışığında, araştırmanın yapıldığı ilçenin dezavantajlı bir bölge olması nedeniyle çalışma grubunun da dezavantajlı öğrencilerden oluştuğu söylenebilmektedir. Bu nedenle, programın yapısı, içeriği, süreci ile programda uygulanacak etkinliklerin tasarımında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinin yaşı, gelişim düzeyleri, sosyo-kültürel özellikleri ve belirlenen yaşam becerileri ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Program öğrencilerin ilgisini çeken, aktif katılımlarını sağlayan, beceri uygulamalarına dönük olarak psikoeğitim ve atölye oturumları şeklinde tasarlanmıştır.
- Okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ile görüşme yapılmış; okulda görevli iki psikolojik danışmanın görüşleri alınmıştır. Okul yönetimi, öğretmenler ve rehber

öğretmenler ile yapılan görüşmelerde problem davranış gösteren öğrencilerin kişisel ve okula karşı sorumluluklarını yerine getirmedikleri, kendilerini tanımamaları sebebiyle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi olarak gelecekte ne yapmak ve ne olmak istedikleri ile ilgili kararsız oldukları, öğretmenleri ve arkadaşları ile etkili iletişim sağlayamamaları nedeniyle anlaşmazlık yaşadıkları ve kendilerini ifade edemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca yapılan veli görüşmelerinde ve veli toplantılarında ailelerden gelen talepler dikkate alınmıştır. Benzer şekilde, problem davranış gösteren öğrenci velileri çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmediklerini ve gelecekte ne yapmak istediğini bilemediklerini, iletişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmelerde ve öğrencilere daha önceki yıllarda uygulanan Problem Tarama Envanteri, Otobiyografi, Başarısızlık Nedenleri Anketi, Devamsızlık Nedenleri Anketi gibi bireyi tanıma teknikleri verilerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, problem davranış gösteren öğrencilerin kendini tanımadığı, sorumluluklarını yerine getirmede ve geleceğini planlamada güçlükler yaşadığı, arkadaşları, öğretmenleri ve ailesi ile etkili iletişim kurmakta zorlandığı belirlenmiştir. Bu kapsamda tasarlanan programda öğrencilerin ihtiyacı olduğu belirlenen kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

- Programın altyapısı hazırlanırken uygulamanın yapılacağı okulun fiziki koşulları, programın uygulanacağı mekân, deney ve kontrol grubunun üye sayısı ve sadece kız öğrencilerden oluşması dikkate alınmıştır. Psikoeğitim ve atölye oturumlarının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için yapılan çalışmalara uygun olarak yuvarlak oturma düzeni veya resim veya yazılı çalışmalar için yuvarlak masa olarak mekân düzenlenmiştir.

3.3.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Tasarım Süreci

Program ikincil müdahale düzeyinde; bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu ve sekiz atölye oturumu, son oturum olmak üzere toplam 18 oturumdan oluşmuştur. Programın alt yapısı tamamlandıktan sonra, psikoeğitim programının dört ögesi olan, kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme öğeleri esas alınarak program tasarlanmıştır.

Kazanımlar: Programın hedefleri ve kazanımları belirlenirken, programın uygulanacağı hedef grup olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve bu dönemde yerine getirmeleri gereken gelişim görevleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda program tasarlanırken programın kazanımlarının belirlenmesinde Wellman ve Moore taksonomisi olan algılama, kavrama ve genelleme aşamaları dikkate alınmıştır (Nazlı, 2016). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programında yer alan kazanımlar sadece algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı’nda belirlenen kazanımlar aşağıda yer almaktadır:

Ön Oturum

- Programın amacı, içeriği ve sürecini fark eder.
- Grupta uyulması gereken kuralları fark eder.

1.Oturum/Atölye

- Kişisel özelliklerini fark eder.
- Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.

2.Oturum/Atölye

- Yaşadığı duyguları fark eder..

3.Oturum/Atölye

- Etkili kişilerarası iletişimin önemini kavrar.

4.Oturum/Atölye

- Empati becerisini uygular.
- Etkili dinleme becerisini temel düzeyde uygular.

5.Oturum/Atölye

- Kişisel sorumluluklarını fark eder.

6.Oturum/Atölye

- Sorumluluk alanlarını kavrar.

7.Oturum/Atölye

- Kariyer planlaması yapmanın önemini kavrar.
- Kişilik özellikleri ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark eder.

8.Oturum/Atölye

- Mesleki hedefine ulaşmak için plan yapmanın önemini kavrar.

Son Oturum

- Programda grup yaşantısından elde ettiği kazanımlardan gelecek yaşamında nasıl yararlanabileceğini kavrar.

İçerik: Yaşam becerileri psikoeğitim programının ön oturumunda deneklere, programın amacı ve süreci ile ilgili bilgi verilerek, grup kuralları belirlenmiştir. Programda daha sonra kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama konularına; son oturumda ise programın özetlenmesi ve değerlendirilmesine yer verilmiştir. Oturum ve atölye başlıkları şöyledir:

- Ön Oturum: Programın Amacı
- 1.Oturum/Atölye: Kendini Tanıma
- 2.Oturum/Atölye: Duyguları Tanıma
- 3.Oturum/Atölye: Etkili Kişilerarası İletişim
- 4.Oturum/Atölye: Dinleme ve Empati
- 5.Oturum/Atölye: Kişisel Sorumluluk
- 6.Oturum/Atölye: Sorumluluk Alanları
- 7.Oturum/Atölye: Kariyer Planlama
- 8.Oturum/Atölye: Kariyer Planlama
- Son Oturum: Sonlandırma

Süreç: Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu ve sekiz atölye oturumu ile son oturumdan oluşmaktadır. Program haftada iki gün (Pazartesi ve Çarşamba günleri) bir psikoeğitim oturumu ve bir atölye oturumu olarak uygulanmıştır. Psikoeğitim oturumları haftada bir ders saati (40 dakika) ve Çarşamba günü, atölye oturumları ise haftada iki ders saati (80 dakika) ve Pazartesi günü uygulanmıştır.

Psikoeğitim oturumlarında bilgilendirme, model alma, rol oynama, tartışma gibi tekniklere yer verilmiştir. Oturumlarda kazanımlarla ilgili video, bilgilendirici ve uygulamaya yönelik formlar vb. materyaller kullanılmıştır. Oturumların başlangıcında, grup üyelerinin oturum içeriklerine dikkatlerini çekmeye ve merak uyandırmaya yönelik, etkinliklere yer verilmiştir. Her oturumda 5-10 dakika kısa bilgilendirme yapılmıştır. Oturum sonlarında, grup üyelerinin oturumlarda edindikleri bilgi ve becerilerin pekiştirilmesine, günlük yaşama aktarılmasına yönelik alıştırmalara yer verilmiştir ve oturumlar sonlandırılmıştır.

Psikoeğitim oturumlarında verilen bilginin uygulamalı olarak tekrar edilmesi amacı ile haftada iki ders saati (80 dakika) atölye etkinlikleri düzenlenmiştir. Atölyeler, katılımcılara beceri uygulama ve geri bildirim alma fırsatı sağlamaktadır. Atölyeler genellikle küçük gruplarda, öğrenmeye aktif katılımı sağlayacak şekilde yapılandırılmış öğretim ve öğrenme düzenlemeleridir (The Office of Public Sector Reform, 2018). Atölyeler, alan uzmanları tarafından yürütülür ve katılımcıların aktif olarak sürece katılmalarını hedefler. Atölye oturumlarında, katılımcıların sürece aktif olarak katılmaları ve süreci etkilemeleri, ayrıca atölye sürecinde ilgili teknikleri ve becerileri uygulamaları beklenilmektedir. Atölye sonucunda katılımcıların atölye konusu ile ilgili bir ürün ortaya koymaları, içgörü kazanmaları ve bir değişimin olması amaçlanmaktadır (Ørngreen ve Levinsen, 2017). Bu çalışmada tasarlanan programda yer alan atölye oturumlarında, psikoeğitim oturumlarında ele alınan ve bilgi verilen beceri alanları ile ilgili uygulamalara yer verilmiştir. Atölye oturumu başlangıcında, öncelikle deneklerin psikoeğitim oturumlarında verilen alıştırma yaşantılarına ilişkin paylaşımlarına yer verilerek, edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlayacak uygulamalara yer verilmiştir. Atölye etkinlikleri yaşantısal olarak düzenlenmiş ve öğrencilerin psikoeğitim programında edindikleri bilgileri aktif olarak uygulamaları amaçlanmıştır.

Değerlendirme: Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulaması sonunda programın etkililiğini ölçmek amacıyla nicel veriler deney ve kontrol grubundan, nitel veriler ise deney grubu ile deney ve kontrol grubunun sınıf ve mesleki alan öğretmenlerinden elde edilmiştir. Ölçme aracı olarak, nicel verilerin toplanmasında Yaşam Becerileri Ölçeği ve Davranış Problemleri Ölçeği; nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu ile Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı tasarlandıktan sonra; iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Alan uzmanlarının oturumlarda video ve bilgilendirici formların kullanılması, oturumlar ve atölyeler arasındaki sürede katılımcıların edindikleri bilgi ve becerileri uygulayabilecekleri alıştırma verilmemesi, atölyelerde ise dikkat çeken ve merak uyandıran beceri uygulamalarına yönelik etkinliklere yer verilmesine yönelik görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama için, çalışma grubunun dışında 11. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye programın üç oturumu uygulanmıştır. Pilot uygulamada, araştırmacı tarafından programın hedef gruba uygunluğu, süresi ve içeriği

değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin süreye uygunluğu ve öğrencilerin etkinliklere ilgisi değerlendirilerek programa son hali verilmiştir. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı planı Ek A.1’de yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin yaşam becerileri ve problem davranışları, kullanılan Yaşam Becerileri Ölçeği ve Davranış Problemleri Ölçeği ile belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamanın etkililiği nitel olarak da değerlendirilmiştir. Katılımcıların sürece ilişkin görüşleri ve edindikleri kazanımlar, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubu üyelerinin problem davranışlarının sınıf ve mesleki alan öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla, Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu üyelerinin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yaş, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim düzeyine yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek B.1’de yer almaktadır.

3.4.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)

Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ), lise öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır ve beşli likert tipi derecelendirmeye (1 Hiçbir Zaman- 5 Her Zaman) sahiptir. YBÖ’de her madde, 1-5 puan arasında değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Yaşam Becerileri Ölçeği, yaşam becerilerini Kendini Tanıma (KT), Kişilerarası İletişim (Kİ), Sorumluluk (SO) ve Kariyer Planlama (KP) olarak dört boyutta değerlendirmektedir. Her boyutta dört madde yer almaktadır. Ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan elde edilmektedir. Ölçekten alınan düşük puan, yaşam becerileri düzeyinin düşük olduğunu, yüksek puan ise yaşam becerileri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Örnek ölçek maddeleri Ek B.2’de verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesinde yaşam becerileri ilgili literatür taraması yapılarak, ilgili ölçekler ve araştırmalar incelenmiştir (Anuradha, 2014; Erawan, 2010; Kennedy, Pearson, Brett-Taylor ve Talreja, 2014). Lise öğrencilerinin gelişim dönemi ve gelişim görevleri dikkate alınmıştır. Aynı zamanda, 9-12.sınıflarda öğrenim gören 60 öğrenciye, yaşam becerilerine yönelik kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonda kendini tanıma, kişilerarası ilişkiler, beden sağlığı, sorumluluk ve problem çözme ve karar verme yaşam becerileri konu başlıklarına göre bu alanlardaki ihtiyaçları ve kazanmak istedikleri becerileri ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin kazanmak istedikleri yaşam becerileri incelenmiştir. Literatür çalışması ve öğrencilerden elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak, 94 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu formu PDR alanında dört uzman ile ,ölçme ve değerlendirme alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda örtüşen ifadelerle sahip (Karşımdaki kişinin gözüyle onun yaşadığı olaylara bakabilirim.- Karşımdaki kişiyle empati kurabilirim.), tek bir ifade içermeyen (Yeteneklerimin, ilgilerimin ve değerlerimin farkındayım), genel (Hengi değerlere sahip olduğumu biliyorum.) ve ilgili olmayan (Haklarımı biliyorum.) maddeler ifade ve içerik açısından değiştirilmiş; bazı maddeler ise madde havuzundan çıkarılmıştır. Elde edilen 34 maddelik form 9-12. sınıflar arasında öğrenim gören 20 öğrenciye birebir uygulanarak ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Öğrencilerden alınan geribildirimlerde anlaşılmayan ifade olmadığı tespit edilerek, 34 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. Ölçek, dört Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile bir Anadolu Lisesi'nde 9- 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 801 öğrenciye (431 kız, 370 erkek) uygulanmıştır.

YBÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının keşfedilmesi amacıyla 34 maddeden oluşan deneme formundan 353 öğrenciden elde edilen ait yanıtlar kullanılmıştır. Öncelikle veri setinde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiş ve kayıp değerlerin olmadığı belirlenmiştir. YBÖ'nün faktör yapısı için yapılan açımlayıcı faktör analizinden (AFA) önce örneklem büyüklüğünün faktör veri analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO değeri ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO değeri (KMO= 0,837) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için "iyi" olduğu

yükleri incelenmiştir. Tutarlı bir faktör yapısına sahip olması için maddelerin faktör yükünün 0.40'ın üzerinde olması ve birden fazla bileşende yük vermesi durumunda faktör yükleri arasındaki farkın 0.10'dan büyük olması kriterleri göz önüne alınmıştır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005, Pallant, 2016). Bu kriterler dikkate alınarak yapılan inceleme sonucunda düşük faktör yüküne sahip veya binişiklik gösteren maddeler (Y01, Y03, Y08, Y10, Y12, Y15, Y21, Y24, Y31, Y32, Y33) çıkarılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 16 maddeden (Y02, Y05, Y06, Y11, Y14, Y16, Y17, Y20, Y22, Y23, Y25, Y26, Y28, Y29, Y30, Y34) oluşan YBÖ'nün tutarlı bir faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Öz değeri 1'in üzerinde dört bileşenli bir yapıya sahip olan YBÖ'nün bileşenlerinin toplam varyansa yaptıkları katkı sırasıyla %15,1, %14,1 %11,7, %11,5'dir. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkının %52.4 olduğu belirlenmiştir. YBÖ'nün bileşenleri ve varimax döndürme yöntemi kullanılarak elde edilen madde faktör yüklerine ilişkin bilgiler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

YBÖ Sorumluluk(SO), Kariyer Planlama(KP), Kişilerarası İletişim(Kİ), Kendini Tanıma (KT) Alt Boyutları ve Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Ortak Varyans	SO	KP	Kİ	KT
Y11	0,58	0,72			
Y34	0,57	0,71			
Y06	0,64	0,66			
Y17	0,66	0,62	0,37		
Y23	0,58		0,76		
Y16	0,58		0,74		
Y05	0,61		0,61		
Y22	0,51		0,55		
Y30	0,48			0,75	
Y26	0,55	0,48		0,59	
Y28	0,41			0,57	
Y20	0,51			0,53	
Y29	0,42				0,76
Y02	0,35				0,72
Y14	0,39				0,56
Y25	0,56			0,34	0,52
Açıklanan Varyans:		SO=%15,1	KP=%14,1	Kİ=%11,7	KT=%11,5

AFA sonuçları değerlendirildiğinde, 16 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olan YBÖ'nün lise öğrencilerinin yaşam becerilerine ilişkin varyansın %52'sini açıkladığı görülmektedir. YBÖ'nün faktör yapısının ölçekten elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğinin yüksek olduğuna işaret ettiği söylenebilir. YBÖ'nün bileşenleri Sorumluluk (SO), Kariyer Planlama (KP), Kişilerarası İletişim (Kİ) ve Kendini Tanıma (KT) olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte maddelerin ortak varyans değerleri dikkate alındığında YBÖ'nün başat bir boyuta sahip olduğu ve YBÖ'nün toplam puanın alınabileceği görülmektedir. Bu nedenle YBÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonlar ile alt boyut-toplam korelasyonları incelenmiştir. YBÖ'nün alt boyutlar arası ve alt boyut-toplam korelasyonları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

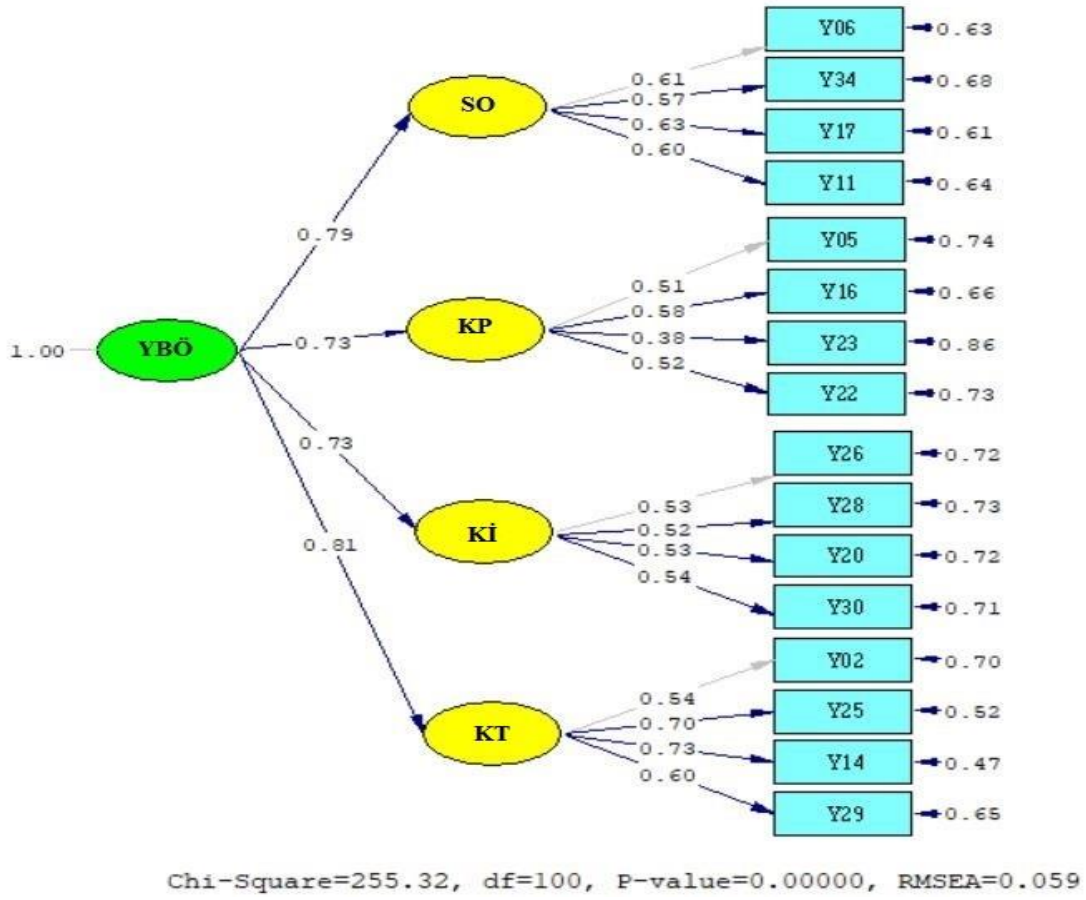
YBÖ Sorumluluk, Kariyer Planlama, Kişilerarası İletişim ve Kendini Tanıma Alt Boyutları Arası ve Alt Boyut-Toplam Korelasyonları

Alt Boyutlar	YBÖ	SO	KP	Kİ	KT
SO	0,79*	1,00*			
KP	0,77*	0,49*	1,00*		
Kİ	0,73*	0,46*	0,41*	1,00*	
KT	0,69*	0,36*	0,37*	0,32*	1,00*

* : $p < .05$

Çizelge 3 incelendiğinde YBÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonların 0.32 ile 0.49 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki orta düzeydeki korelasyonlar ölçeğin yapı geçerliğini olumlu yönde desteklemektedir (Pallant, 2016). YBÖ'nün alt boyutlarının ölçek toplam puanı ile korelasyonu incelendiğinde ise elde edilen korelasyon katsayılarının 0.69 ile 0.79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Alt boyutların, toplam puan ile yüksek korelasyona sahip olması ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. AFA ile elde edilen bulgular YBÖ'nün geçerliğinin yüksek olduğuna ilişkin kanıtlar olarak değerlendirilmiş ve elde edilen faktör yapısının farklı bir veri seti kullanılarak sınanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla 448 gözlem

oluşan veri seti kullanılarak ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. YBÖ için yapılan DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. YBÖ Path Diyagramı (Standartlaştırılmış Parametreleri)

YBÖ için elde edilen path diyagramı incelendiğinde, modelin genel uyumu hakkında bilgi veren RMSEA değerinin 0.06'dan küçük olduğu görülmektedir. Elde edilen değer 0.06'dan küçük olması modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). Modelin uyum iyiliğini gösteren diğer önemli indeksler Çizelge 4'de verilmiştir.

Çizelge 4

YBÖ Model Uyum İyiliği İndeksleri

Ki-kare	sd	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI
255,32	100	0,059	0,0511	0,930	0,942

Çizelge 4 incelendiğinde modelin genel uyum iyiliğinin gösteren indekslerden SRMR değerinin 0,08'den küçük olması iyi uyuma işaret ederken, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'dan büyük olması modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Harrington, 2014). Hem AFA hem de DFA bulguları birlikte değerlendirildiğinde YBÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

YBÖ'nün güvenirliğinin incelenmesinde ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. AFA ve DFA için kullanılan veri setlerinden ayrı ayrı elde edilen iç tutarlılık katsayıları Çizelge 5'de verilmiştir.

Çizelge 5

YBÖ İç Tutarlık Katsayıları

Ölçek	n ₁ =353	n ₂ =448
	Cronbach Alfa	Cronbach Alfa
YBÖ	0,83	0,81
SO	0,74	0,69
KP	0,70	0,57
Kİ	0,61	0,61
KT	0,60	0,73

Çizelge 5'te verilen değerler incelendiğinde, 16 maddeden oluşan YBÖ'nün bütünü için elde edilen iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Tabachnik ve Fidell (2001), iç tutarlık katsayısının 0,70'in üzerinde olmasını önermektedir. Buna göre YBÖ'nün bütününden elde edilen ölçümlerin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte YBÖ'nün bileşenleri için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının ise değişkenlik gösterdiği görülmektedir. YBÖ'nün bileşenleri için 353 kişilik veri setinden elde edilen katsayıların 0,61 ile 0,74 arasında değiştiği, 448 kişilik veri setinden elde edilen katsayıların 0,57 ile 0,73 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinin belirlenmesi için güvenirliği yüksek olduğu belirlenen ölçek toplam puanı kullanılmıştır.

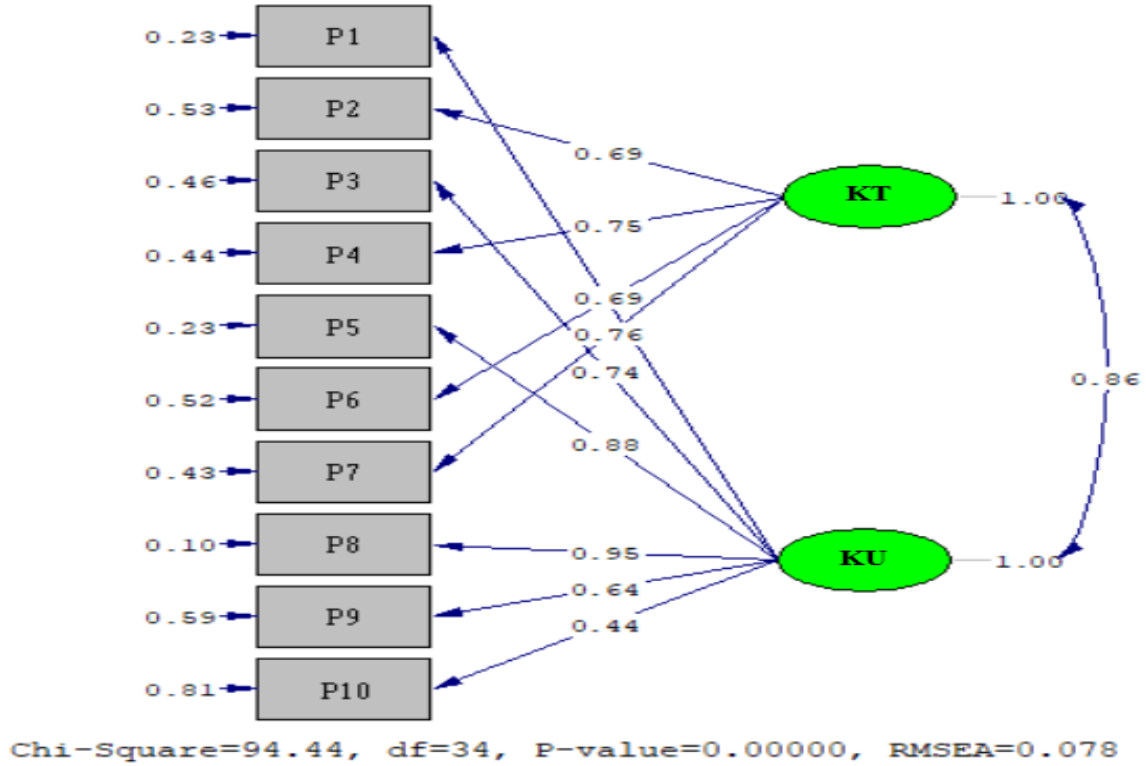
3.4.3. Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ)

Araştırmada Çelik-Örücü, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve psikometrik özellikleri incelenen Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) kullanılmıştır. Achenbach ve Edelbrock tarafından geliştirilen Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği'nin (Youth Self Report) yıkıcı davranışlar alt ölçeği Felner ve arkadaşları(1997, akt. Çelik-Örücü ve diğerleri, 2015) tarafından kısaltılarak Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) olarak adlandırılmıştır (Çelik-Örücü ve diğerleri, 2015). DPÖ, üçlü likert tipi ile derecelendirilen (0-hiçbir zaman, 1-bazen, 2-sık sık) on maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 1. ve 10. maddeleri ters puanlanmaktadır. Kaba Tavr (KT) ve Kurallara Uymama (KU) alt boyutlarından oluşan ölçek; öğrencilerin, okul kurallarına uymama, yalan söyleme, derse girmeme, okulu asma, kaba davranma ve başkalarına vurma gibi problem davranışları hangi sıklıkla gösterdiklerini belirlemektedir. Örnek ölçek maddeleri Ek B.3'te verilmiştir.

Çelik-Örücü ve diğerlerinin (2015) yaptığı Türkçe'ye uyarlama çalışmaları kapsamında, ilk olarak DPÖ'nün dil eşdeğerliliği sağlanmıştır. DPÖ'nün Türkçe formu'nun yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde, ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ($\chi^2(35)=166.09$, $p=0.01$; $\chi^2/df=4.745$; GFI=0.939, CFI=0.893, RMSEA=0.083, SRMR=0.049) ölçeğin orijinal yapısının Türk lise öğrenci grubunda doğrulandığını göstermiştir. Ölçüte dayalı geçerliliği çalışmasında Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) ile DPÖ arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. DPÖ ile ÇBÖYDÖ arasındaki korelasyon ($r=-0.30$, $p<0.01$) anlamlı ve görece yüksek bulunmuştur. DPÖ'nün güvenilirliğinin incelenmesinde Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları Kaba Tavr için 0.71, Kurallara Uymama için 0.70 olarak bulunmuştur. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda DPÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde ve lise öğrencileri için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırma kapsamında, DPÖ'nün, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında, DPÖ'nün geçerlik güvenilirlik çalışmaları, araştırmanın yapıldığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 307 kız öğrenciden toplanan veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. DPÖ'den elde edilen verilerin geçerliğine ilişkin kanıt elde edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi

(DFA) tekniği kullanılmıştır. Psikolojik ölçme araçlarının daha önce geçerlik kanıtları elde edilmiş olsa bile yapı geçerliğinin uygulama yapılacak gruplarda incelenmesi önerilmektedir (Harrington, 2014). DFA için öncelikle veri setindeki uç değerler belirlenmiş ve çıkarılmıştır. Uç değerlerden temizlenmiş veri setinde yer alan 295 lise öğrencisinin yanıtları üzerinden DFA yapılmıştır. DPÖ için yapılan DFA sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 4’de verilmiştir.



Şekil 4. DPÖ Path Diyagramı (Standartlaştırılmış Parametreler)

DPÖ için elde edilen path diyagramı incelendiğinde modelinin genel uyumu hakkında bilgi veren RMSEA değerinin 0.08’den küçük olduğu görülmektedir. Elde edilen değerin 0.08’den küçük olması modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999 ; Kline, 2011). Modelin genel uyumu hakkında bilgi veren diğer indeks ise ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerdir. Model için hesaplanan ki-kare/serbestlik derecesi oranına bakıldığında elde edilen değerin 3’den küçük olduğu ve modelin iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir (Byrne, 1998, Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Modelin uyum iyiliğini gösteren diğer önemli indeksler Çizelge 6’de verilmiştir.

Çizelge 6

DPÖ Model Uyum İyiliği İndeksleri

Ki-kare	sd	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI
94,445	34	0,0778	0,0661	0,978	0,983

Çizelge 6 incelendiğinde modelin genel uyum iyiliğini gösteren indekslerden SRMR değerinin 0,08'den küçük, NNFI ve CFI değerlerinin 0.95'ten büyük olması modelin genel olarak iyi bir uyuma sahip olduğunu desteklemektedir (Harrington, 2014). Elde edilen sonuçlar DPÖ'den elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Likert tipi maddelerden oluşan ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmakla birlikte ölçek toplam puanı kullanılabilir. DPÖ'nün Kaba Tavr alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının .72, Kurallara Uymama alt boyutu için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayılarının yüksek olması ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular ölçeğin orijinal yapısının doğrulandığı ve güvenilirliğinin kanıtlandığı yönündedir.

3.4.4. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulamasının deneklerin yaşam becerilerine olan etkisine ve deneklerin sürece ilişkin değerlendirmelerine dönük nitel bulgular, araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu ile elde edilmiştir. Değerlendirme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, deney grubu katılımcılarının, süreç sonunda elde ettikleri kazanımlara ve programa yönelik duygu, düşünce ve davranışlarına dönük beşli derecelendirmeli tipi beş ifadeden oluşmaktadır. Değerlendirme formunun ikinci bölümü ise deney grubu üyelerinin programın yapısı, içeriği ve lidere yönelik değerlendirmelerini içeren 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Formun iç geçerliği için üç uzman görüşünden yararlanılmıştır. Formda yer alan soru ve ifadelerin yapısı, amaca ve yaş grubuna uygunluğu değerlendirilerek son şekli verilmiş ve veri toplama sürecinde kullanılmıştır.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu, uygulanan programın son oturum sonrasında deney grubu katılımcılarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu Ek B.4’de verilmiştir.

3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu

Araştırmada deney ve kontrol grubunun gözlemlenen problem davranışları, araştırmacı tarafından hazırlanan Öğretmen Gözlem Formu ile değerlendirilmiştir. Öğretmen gözlem formunda yer alan ifadeler, daha önce okul rehberlik servisine öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından iletilen problem davranışlardan araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Form 4’lü likert tipi derecelendirme (1 Hiçbir zaman- 4 Her zaman) ve 15 problem davranış ifadesinden oluşmaktadır. Öğretmen gözlem formu Ek B.5 yer almaktadır.

3.5. Deneysel İşlemler ve Veri Toplama Süreci

MEB 2001/24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 50.maddesi h bendinde ve MEB 2017/30236 sayılı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nin gg bendinde rehberlik hizmetlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme yapmak okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanın görevleri arasındadır (MEB, 2001; 2017). Yapılan araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında yürürlükte olan 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 50 maddesinde yer alan okul psikolojik danışmanın görevleri esas alınarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma öncesinde 24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 46. maddesine uygun olarak okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanı olan araştırmacı tarafından 11.sınıf öğrencilerine yönelik "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı"nın eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmasına rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu tarafından karar verilmiştir (Ek B.6)

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, araştırmacının okuldaki deneyimi; 11. sınıfların sınıf rehber öğretmenleri ve mesleki alan dersi öğretmenlerinden aldığı dönütler; rehberlik servisine yönlendirilen öğrenci sayısının daha fazla olduğu şubeler dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda dört şube belirlenmiştir. Belirlenen dört şubeye Çelik-Örücü ve diğerleri (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Davranış

Problemleri Ölçeği (DPÖ) uygulanmıştır. Her sınıf için ölçek uygulaması, 10 dakika sürmüştür. DPÖ'den alınan puanların değerlendirilmesi sonucunda; daha fazla problemlili davranış gösterdiği belirlenen iki şubeden 16 kişilik iki grup, grup eşleştirme yöntemi ile oluşturulmuştur. İki grup arasından kura çekilerek; deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Her iki gruba Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulaması öncesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda deney grubunun, bir sınıf rehber öğretmeni ve iki mesleki alan öğretmeninden; kontrol grubunun sınıf rehber öğretmeni ve üç mesleki alan öğretmeninden Öğretmen Gözlem Formu doldurması istenmiştir. Uygulama öncesinde katılımcıların velilerinden veli bilgilendirme ve onay formu alınmıştır (Ek B.7).

Yaşam becerileri psikoeğitim programı, deney grubuna bir ön oturum her biri bir ders saatinden (40 dakika) oluşan 8 psikoeğitim oturumu ve iki ders saatinden (40+40 dakika) oluşan 8 atölye oturumu ve son oturum olarak uygulanmıştır. Psikoeğitim oturumları daha çok bilgi vermeye; atölye oturumları ise öğrencinin aktif olarak katıldığı ve becerilerin uygulanmasına dönük etkinliklerden oluşturulmuştur. Uygulama süresince psikoeğitim oturumları haftada bir ders saati ve Çarşamba günü; atölye oturumları ise haftada iki ders saati ve Pazartesi günü yapılmıştır. Psikoeğitim ve atölye oturumları, okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Okul kütüphanesi psikoeğitim ve atölye oturumlarının sağlıklı yapılması için yapılan çalışmalara uygun olarak yuvarlak oturma düzeni, resim ve yazılı çalışmalar için ise yuvarlak masa olarak düzenlenmiştir.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim programının uygulaması, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Mart ve Nisan aylarında yapılmıştır. Programın süreç ve içerik özeti şu şekildedir:

Ön Oturum

Lider, grup üyelerine Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın amacı, oturumlar ve atölyelerin zamanı, sayısı, süresi ve konu başlıkları ile ilgili bilgi vermiştir. Açıklamalardan sonra grup kuralları grup üyeleri ile birlikte oluşturulmuştur. Program süresince yapılan çalışmaları saklayabilmeleri ve yeniden gözden geçirebilmeleri için her

grup üyesine bir kişisel dosya verilmiştir. Oturum sonunda grup üyelerinden gelen sorular cevaplanarak, oturum sonlandırılmıştır.

1.Oturum: Kendini Tanıma

Lider oturumun amacını açıklamıştır. İlk olarak, lider öğrencilerin oturuma dikkatlerini çekmek ve oturum amacı ile ilişkili ısınma etkinliği olarak *Tombala* oyunu oynanmıştır. *Kendini tanımak nedir ve niçin önemlidir?* sorusu sorularak tartışma başlatılmıştır. Gönüllü grup üyelerinin cevapları alındıktan sonra *Kendini Tanıma* isimli video gösterimi yapılmıştır. Video gösterimden sonra kendini tanıma ve önemi ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Lider, *Güçlü Yönlerim* etkinliği ile ilgili bilgi paylaşımı yaptıktan sonra, grup üyelerinden *Güçlü Yönlerim* formunda güçlü olduklarını düşündükleri yönlerini işaretlemeleri ve yazmaları istenmiştir. Oturum sonunda alıştırma olarak, grup üyelerinin yakınlarına (aile, arkadaş, öğretmen vb) kendilerinde gözlemledikleri güçlü ve güçlendirmelerini düşündükleri yönleri sormaları ve cevaplarını forma not etmeleri istenmiştir. İkinci alıştırma olarak, kişisel özelliklerini değerlendirmeleri için *Elbise Dolabım* formu alıştırma olarak verilmiştir.

1.Atölye-Kendini Tanıma

Lider oturum başlangıcında birinci oturumun özetini öğrenciler ile birlikte yapmıştır. Öğrencilerden geribildirim alınmıştır. Lider atölyenin amacını açıklamıştır. İlk olarak 1.oturumda verilen alışırmalar grup üyeleri birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenciler yaptıkları alışırmalar sonucunda daha önce kendilerinde fark etmedikleri güçlü yönlerini ve kişisel özelliklerini grupta paylaşmışlardır. Lider atölye çalışmasında *Benim Güçlü Ağacım* etkinliğini açıklamıştır. Öğrenciler bu etkinlikte güçlü yönlerini, neleri iyi yapabildiklerini, yapmaktan hoşlandıkları şeyleri ve kişisel özelliklerini kendi ağaç resimlerinde renklerle birlikte ifade ederek güçlü ağaçlarını oluşturmuşlardır. Oturum sonunda grup üyelerinden güçlü ağaçlarını kendi odalarına veya evlerinde görebilecekleri bir yere asmaları istenmiştir. Atölye özetlenerek sonlandırılmıştır.

2.Oturum- Duyguları Tanıma

Lider oturum başlangıcında birinci atölyenin özetini öğrenciler ile birlikte yapmıştır. Öğrencilerden geribildirim alınmıştır. Lider, grubun amacını açıklamıştır. Oturum ile ilgili kavramsal bilgiyi paylaşmak amacıyla, *Alfred ve Gölgesi* isimli video

gösterimi yapılmıştır. Video izlendikten sonra grup üyelerine, *Duyguları fark etmek ve ifade etmek sizce niçin önemli olabilir?* sorusu ile tartışma başlatılmıştır. Lider, duyguları fark etmek ve ifade etmenin önemi ile ilgili bir bilgi vermiştir. Daha sonra öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Gruplara renkli kartonlar verilerek yaşadıkları duyguların bir listesini oluşturmaları istenmiştir. Gruplara verilen süre bitiminde, grup sözcüleri listelerini birbirleri ile paylaşmıştır. Paylaşımlardan sonra öğrenciler ile oluşturulan listelerde yer alan benzer duygu ifadeleri ve farklı duygu ifadelerinin neler olduğu tartışılmıştır. Bir insanın mutlu olduğunu nasıl anlarsınız? sorusuyla duyguların davranışsal ifadelerine dikkat çekilerek grup üyelerinin cevapları alınmıştır. Öğrencilere, duyguların bedende yarattığı fiziksel değişimler ile ilgili açıklama yapılmıştır. Öğrencilere duygu listesi verilerek incelemeleri istenmiştir. Duygu listesinde öğrencilerin daha önce duygu olduğunu fark etmedikleri duygu ifadeleri olup olmadığı sorularak cevaplar alınmıştır. Oturum sonunda etkinlik özetlenmiştir ve alıştırmalar olarak yaşadıkları duyguları araştırmaları ve duygu listesinde işaretlemeleri istenmiştir. Bu alıştırmalar esnasında daha önce tanımlayamadıkları duygulara dikkat etmeleri istenmiştir. Ayrıca alıştırmalar olarak verilen ikinci formda son zamanlarda hissettikleri duyguları ve ailesinden herhangi bir üyenin hissettiği duyguları ve insanlardan işittikleri duygu ifadelerini listelemeleri istenmiştir. Bir diğer form ile duygu kelimeleri ve duyguların bedensel işaretlerini eşleştirmeleri istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

2.Atölye: Duyguları Tanıma

Lider önceki oturumu öğrenciler ile özetlemiş ve daha sonra atölyenin amacını açıklamıştır. Oturumda öncelikle grup üyelerinin yapacağı alıştırmalar değerlendirilmiştir.. İlk olarak, *Duygu Listesi* değerlendirilerek, hangi duyguları yaşadıkları ve daha önce farkında olmadıkları duyguların olup olmadığı değerlendirilerek, öğrencilerin cevapları alınmıştır. İkinci olarak, ailesinde gözlemlediği duygular ve çevrelerinden duydukları duygu kelimeleri alıştırmaları değerlendirilmiş ve cevaplar alınmıştır. Üçüncü olarak, duygu ve beden değişimleri alıştırmaları değerlendirilmiş ve cevaplar alınmıştır. Tüm alıştırmalar grup üyeleri tarafından değerlendirildikten sonra *Duygu Kumbarası* etkinliğine geçilmiştir. Etkinlikte getirilen kutunun bir duygu kumbarası olduğu belirtilerek, kumbaranın içinde her gün sosyal medya yazışmalarımızda kullandığımız duyguları gösteren emoji kartlarının olduğu söylenmiştir. Öğrencilerden birer duygu kartı çekmeleri ve duygu ismini grup üyelerine

söylemeden en son nasıl bir olay veya durumda o duyguyu yaşadığını veya yaşamamışsa nasıl bir durumda o duygunun yaşanacağını ifade ederek, bedensel hangi değişimlerin yaşandığını söz kullanmadan davranış ile anlatmaları istenmiştir. Diğer üyeler o duygunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır. Etkinlik sonrasında atölye özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.Oturum: Etkili Kişilerarası İletişim

Lider bir önceki atölyenin özetini öğrenciler ile yaparak, üçüncü oturumun amacını açıklamıştır. Öğrencilerin dikkatini çekmek için, *İletişim sizce nedir?* sorusu sorularak cevaplar alınmıştır. İletişimin tanımı yapılarak, iletişimin neden önemli olduğu hakkında grup üyelerine bilgi verilmiştir. Daha sonra, *Birbirimizle hangi yollarla iletişim sağlarız? Bu yöntemler sizce neler olabilir?* sorusu ile grup tartışması başlatılarak öğrencilerin cevapları alınmıştır. Cevaplar lider tarafından özetlenmiştir. Bir sonraki etkinlikte öğrencilere üç örnek durum verilerek, bu üç örnek durumda gönüllü öğrencilerin farklı iletişim yolları ile iletişime geçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin paylaşımlarından sonra bu üç durumda hangi yollarla iletişim sağlayacağımız(sözlü-sözsüz-yazı ile) kısaca öğrenciler ile birlikte değerlendirilerek, konu ile ilgili bilgi verilmiştir. Oturum sonunda öğrencilere alıştırmalar olarak *İletişim Engellerimiz* formu verilerek atölye çalışmasına kadar öğrencilerin kendileri ve çevrelerini gözlemleyerek hangi iletişim engellerini kullandıklarını not etmeleri istenmiştir. Oturum özetlenerek, sonlandırılmıştır.

3.Atölye: Etkili Kişilerarası İletişim

Lider üçüncü oturumun özetini öğrenciler ile yaparak, atölyenin amacını açıklamıştır. Üçüncü oturum sonrasında öğrencilerin yapacağı alıştırmalar değerlendirilmiştir. İletişim engelleri formu değerlendirilerek, alıştırmaları yaparken neleri fark ettikleri öğrenciler tarafından paylaşılmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılarak, her bir gruba bir iletişim engeli durumu verilmiştir. Verilen iletişim engelleri ile ve iletişim engeli ve iletişim engeli olmadan nasıl iletişim kurulduğuna dair bir senaryo oluşturmaları ve canlandırmaları istenmiştir. Her grubun canlandırmasından sonra iletişim engellerinin etkileri öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Etkinlik sonunda oturum özetlenerek oturum sonlandırılmıştır.

4.Oturum: Dinleme ve Empati

Lider üçüncü atölyeyi öğrenciler ile birlikte özetleyerek, oturumun amacını açıklamıştır. Öğrencilerin konuya dikkatini çekmek için bir ısınma etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte öğrenciler iki gruba ayrılarak, yüzleri birbirine dönük olmadan oturmaları istenmiştir. Gruplarda bir öğrenciye kâğıt ve kalem verilerek diğer öğrenciden hayal ettiği bir canlı veya nesneyi tarif etmesi, diğer üyenin ise hiç soru sormadan, bu tarife göre resmi çizmesi istenmiştir. Etkinliğin bu bölümü tamamlandıktan sonra, öğrencilerin yüz yüze oturmaları istenmiş ve bu defa çizen öğrencilerin soru sormasına izin verilmiştir. Etkinlik bittikten sonra, her gruba etkinlikte zorlandıkları yerler, yüz yüze oturmanın ve yüz yüze oturmanın soru sormanın ve sormamanın avantajları ve dezavantajlarına yaşantıları ve duyguları paylaşılmıştır. Daha sonra lider, aktif dinlemenin önemi ve ana kuralları ile ilgili bilgi vermiştir. Öğrencilere verilen form ile birlikte, bugüne kadar aktif iyi bir dinleyici olmak için dikkat edilmesi gereken hususlar öğrencilerle birlikte incelenmiştir. *Empati nedir?* sorusu sorularak, tartışma başlatılmış, lider tarafından empati ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilere *Empatinin Beş Anahtarı* formu verilerek birlikte incelenmiştir. Oturum sonlandırılırken öğrencilere alıştırmalar olarak, arkadaşları veya aile üyelerini dinlerken dinleme ve empati becerilerini kullanmalarını ve bu beceriyi kullanarak dinledikleri her bir bireyi not etmeleri istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

4.Atölye: Dinleme ve Empati

Lider dördüncü oturumun özetini öğrenciler ile birlikte yaparak, atölyenin amacını açıklamıştır. İlk olarak 4.oturum sonrasında öğrencilerin yapacağı alıştırmalar değerlendirilmiştir. Lider *İletişimin Anahtarları* etkinliğini uygulamıştır. Öğrencilerin her biri kutudan bir rakam seçmiştir. Aynı rakamı seçen iki üye eşleşerek, bir öğrenciden, diğerine grupta anlatabileceği yaşadığı bir olayı anlatması istenmiş, anlatacak öğrencinin düşünmesi için kısa bir süre verilmiştir. Diğer üyenin ise etkili dinleme ve empati becerilerini kullanarak, konuşan üyeye tepki vermesi istenmiştir. Konuşan üyenin dikkatli olması ve seyircilerin ise dinleyen kişilerin verdiği uygun dinleme ve empati tepkilerini takip etmesi ve not etmesi istenmiştir. Konuşma bittikten sonra dinleyen kişiye verdiği uygun iletişim tepkileri grup tarafından söylenmiştir ve sembolik olarak iletişimin anahtarı verilmiştir. Etkinlik sonunda grup üyelerinden, konuşmacı üyeler kendilerini dinleyen grup üyelerinin verdikleri etkili iletişim tepkilerinde neler hissettiklerini

paylaşmıştır. Her grubun çalışması tamamlandıktan sonra atölye özetlenerek sonlandırılmıştır.

5.Oturum: Kişisel Sorumluluk

Lider dördüncü atölyeyi özetleyerek, oturumun amacını açıklamıştır. Öğrencilerin konuya dikkatini çekmek amacıyla, *Büyürken* etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte her bir yaşam evresinde (Bebeklik-Çocukluk-Ergenlik-Yetişkinlik), bireyin tek başına yapabildikleri ve başkasının yardımı ile yapabildiği şeyler öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Etkinlik sonunda bireyin her bir yaşam evresini karşılaştırdıklarında neleri fark ettikleri tartışılarak, büyürken yeterliliklerimizin arttığı, yeterlilikler ile birlikte sorumluluğun bireyin yaşamındaki önemi vurgulanmıştır. Paylaşımlar lider tarafından özetlenerek sorumluluk ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Konuyla ilgili öğrencilere verilen form ile birlikte sorumluluk becerisi öğrenciler ile birlikte incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Oturum sonlandırılırken alıştırma olarak öğrencilerin kişisel sorumluluk alanları üzerine düşünceleri ve verilen forma kaydetmeleri istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

5.Atölye- Kişisel Sorumluluk

Lider beşinci oturumun özetini öğrenciler ile birlikte yaparak, atölyenin amacını açıklamıştır. Beşinci oturum sonunda verilen alıştırmaları yaparken hangi kişisel sorumlulukların öğrenciler tarafından fark edildiği değerlendirilmiştir. Daha sonra *Benim İdolüm* etkinliği uygulanmıştır. Etkinlikte öğrencilerin çevrelerinde sorumlu bir birey olarak nitelendirdikleri, bireylerin sorumlu davranışlarından bir liste oluşturulmuştur. Bu liste öğrenciler ile birlikte tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Atölye özetlenerek sonlandırılmıştır.

6.Oturum: Sorumluluk Alanlarım

Lider beşinci atölyeyi öğrenciler ile birlikte özetleyerek, oturumun amacını açıklamıştır. Lider sorumluluk alanlarımız ile ilgili bilgi paylaşımı yapmıştır. Daha sonra, öğrencilere *Sorumluluk Alanlarım* formunu verilerek, incelemeleri istenmiştir. Form üzerinde düşünceleri ve yazmaları için süre verilmiştir. Süre sonunda, gönüllü üyelerden başlayarak sorumluluk alanlarına göre başkalarına karşı sorumluluklar göre öğrenciler ile birlikte tartışılarak değerlendirilmiştir. Öğrenciler tartışma süresince fark ettikleri farklı

sorumluluklarını not etmişlerdir. Oturum sonunda, oturum özetlenerek, formun son sütunu alıştırmaya olarak verilmiştir. Öğrencilerin not ettikleri ve değerlendirdikleri sorumluluklardan henüz yerine getirmediikleri sorumluluklarla ilgili planlama yapmaları istenmiştir. Verilen alıştırmaya ödevi sonrasında oturum sonlandırılmıştır.

6. Atölye: Sorumluluk Alanlarım

Lider altıncı oturumun özetini öğrenciler ile birlikte yapmıştır ve atölyenin amacını açıklamıştır. Lider öncelikle altıncı oturumda verilen alıştırmaları değerlendirmek için alıştırmaların soruları öğrencilere yöneltilerek, cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin yaptıkları planlamalar ve neler yaptıklarına dair cevaplar alınmıştır. Lider başkalarına karşı sorumluluklarımıza dikkat çekmek için *Bir Kişi Olmazsa Olmaz* etkinliğini yapmıştır. Etkinlik sonlandırıldığında lider öğrencilere çeşitli sorular sorarak grup tartışmasını başlatmıştır. Grup tartışmasında başkalarına karşı sorumluluklarımızın önemi vurgulanmıştır. Grup tartışması sonunda atölye özetlenerek sonlandırılmıştır.

7. Oturum Kariyer Planlama

Lider altıncı atölyenin özetini öğrenciler ile birlikte yapmıştır ve oturumun amacını açıklamıştır. İlk olarak konuya öğrencilerin dikkatini çekmek için *Sizce kariyer, meslek ve iş nedir?* sorusu sorulmuş ve gönüllü öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Daha sonra lider kariyer, iş ve meslek kavramları hakkında bilgi vererek, bu kavramlar arasındaki farkları sorularla netleştirmiştir. Kariyer kavramı üzerine öğrencilere açıklama yapıldıktan sonra *Geleceğe Yolculuk* etkinliği yapılmıştır. Etkinlik bitiminde lider öğrencilere gelecekle ilgili hayal kurarken, hangi sorulara ne cevap verdiklerini, neler hissettiklerini ve neler düşündüklerini sorarak, gönüllü üyelerden cevaplar alınmıştır. Oturum sonunda alıştırmaya olarak (Geleceğe Yolculuk) formu verilerek, öğrencilerden sorulara verdikleri cevapları yazmaları istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

7. Atölye: Kariyer Planlama

Lider yedinci oturumun özetini yaparak, atölyenin amacını açıklamıştır. Yedinci oturumda verilen alıştırmaya değerlendirilmiş, öğrencilerden alıştırmaya ile ilgili geribildirim alınmıştır. Yapılacak uygulama öncesinde sözlü yönerge verilmiştir. Yönerge sonrasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için *Holland Mesleki Tercih Envanteri* uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin kendilerini

değerlendirebileceği *Kişiliğime Uygun Meslekler* formu verilerek öğrencilerin uygulama sonunda çıkan sonuçları incelemesi sağlanmıştır. Uygulama sonrası çıkan sonuçları öğrencilerin nasıl değerlendirdiğini ve daha önce düşünmedikleri mesleklerin olup olmadığı öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Atölye sonunda öğrencilere alıştırma olarak, Alıştırma olarak kişilik özelliklerine uygun meslekleri düşünmeleri, değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelerini not almaları istenmiştir. Atölye özetlenmiş ve sonlandırılmıştır.

8. Oturum: Kariyer Planlama

Lider yedinci atölyenin özetini öğrenciler ile birlikte yaparak ve sekizinci oturumun amacını açıklamıştır. Oturumda ilk olarak öğrencilere *Meslekler Listesi* formunu vererek, seçmeyi düşündükleri en fazla 10 mesleği listelemelerini istenmiştir. Öğrenciler listelerini oluşturduktan gönüllü öğrencilerin cevapları alınmıştır. Lider mesleklerin incelenmesine dikkat çekmek için İşkur meslekler listesini öğrencilere dağıtmıştır ve öğrencilerden incelemeleri istenmiştir. Çok farklı meslekler olduğuna ve bireyin meslek seçiminde dikkat etmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Lider daha sonra yine İşkur'un internet sayfasında yer alan *Meslek Bilgi Dosyalarını* öğrencilere tanıtmıştır ve mesleklerin nasıl inceleneceği açıklanmıştır. Bu örnekten yola çıkarak meslekler öğrencilerin incelenirken hangi kaynaklara başvurabilecekleri açıklanmıştır. Lider oturum sonunda alıştırma olarak öğrencilere *Geleceği Planlamak* ve *Meslek İnceleme Formunu* vermiştir. Bir sonraki atölyeye kadar seçmek istedikleri meslek veya meslekler ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

8. Atölye: Kariyer Planlama

Lider sekizinci oturumun özetini öğrencilerle birlikte yaparak ve atölyenin amacını açıklamıştır. Atölyede ilk olarak sekizinci oturumda verilen alışırmalar değerlendirilmiştir ve öğrencilere alıştırmanın nasıl geçtiği ve öğrencilerin meslekleri incelerken ne gibi sonuçlara ulaştıkları sorularak değerlendirmeler alınmıştır. Lider öğrencilerin elde ettikleri bilgiler doğrultusunda yaptıkları çalışmalarını pekiştirmek için *Kariyer Merdiveni* etkinliğini uygulamıştır. Atölye özetlenerek sonlandırılmıştır.

Son Oturum

Lider, son oturumun amacını açıklamıştır. Lider tüm oturum ve atölyelerin özeti kısaca öğrencilerden aldığı geribildirimler ile özetlemiştir. Öğrencilerin programa ilişkin duyguları ve yaşantılarına dair bir sonlandırma etkinliği uygulanmıştır. Oturum sonunda programın değerlendirmesine yönelik ölçekler ve Yaşam Becerileri Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Kontrol grubuna ise Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme dersi 11.sınıf programında yer alan üç oturumluk "Stresle Başa Çıkma" etkinlikleri (MEB, 2011) uygulanmıştır. Uygulanan etkinliklerde stresin nedenleri, belirtileri, stres durumlarında kullanılan tepkilerin etkililiği ve stresle başa çıkma yöntemleri konularına dönük üç etkinlik yer almaktadır.

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın son oturumundan sonra, Yaşam Becerileri Ölçeği ve Davranış Problemleri Ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın nitel değerlendirmesinde ise deneklere Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme formu uygulanmıştır. Uygulama sonunda ve uygulama bitiminden bir buçuk ay sonra izleme amacıyla, deney grubunun bir sınıf rehber öğretmeni ve iki mesleki alan öğretmeni ile kontrol grubunun sınıf rehber öğretmeni ve üç mesleki alan öğretmeninden Öğretmen Gözlem Formu doldurmaları istenmiştir. Yaşam Becerileri Psikoeğitim programı bittikten sonra, iki izleme verisi toplanmıştır. Programın son oturumundan bir buçuk ay sonra birinci izleme; birinci izlemeden üç ay sonra ise ikinci izleme verisi toplanmıştır. Birinci izleme verisi ile ikinci izleme verisi arasında yaz tatili bitmiş; ikinci izleme verisi 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında toplanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 8 paket programları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan ölçekler ile toplanan veriler, öncelikle elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarılan veriler, araştırma amaçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisinin

incelenmesi için toplanan veriler öncelikle betimsel olarak incelenmiştir. Betimsel incelemeler sonrasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadığının incelenmesi için parametrik testler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümler için varyans analizi (ANOVA), ana etkilerin yanı sıra grup*ölçüm etkileşimini birlikte inceleme fırsatı vermesinden dolayı deneysel desenlerde kullanılan güçlü bir parametrik testtir (Field, 2009; Ho, 2009). Bu nedenle yaşam becerileri psikoeğitim programının etkisinin değerlendirilmesi amacıyla grup(deney, kontrol) ana etkisi, ölçüm (öntest, son test, izleme-1, izleme-2) ana etkisi ve grup*ölçüm etkileşim etkisi tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel testlerde .05 manidarlık düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler sınıflandırılır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel verilerin toplanmasında gözlem ve program değerlendirme formları kullanılmıştır. Deneklerin sürece, kazanımlara ve lidere dönük değerlendirmeleri yaşam becerileri psikoeğitim programı formu ile elde edilmiştir. Araştırmada, değerlendirme formunda yer alan sorular temel alınarak temalar oluşturulmuş ve bu temalara dönük alıntılara yer verilmiştir. Sınıf rehber öğretmeni ve mesleki alan öğretmenlerinin, deney ve kontrol grubunun problem davranışlarına dönük gözlemleri uygulama öncesinde, uygulama sonunda ve uygulama bitiminden bir buçuk ay sonra Öğretmen Gözlem Formu ile toplanmıştır. Verilen cevaplara dönük frekanslar belirlenmiştir ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ait nicel ve nitel bulgular yer almaktadır. İlk olarak uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön analiz sonuçlarına, daha sonra araştırma sorularına yönelik yapılan analizlerden elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Ön Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı öncesindeki problem davranışları ve yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öntest sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

Deney ve Kontrol Grubu Problem Davranışları ve Yaşam Becerileri Ön-test Betimsel İstatistikleri

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	σ
DP (Öntest)	Kontrol	16	11,44	1,09
	Deney	16	11,81	1,05
YB (Öntest)	Kontrol	16	50,38	6,37
	Deney	16	49,44	4,47

Çizelge 7 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin, problem davranışları düzeyi ortalamasının kontrol grubundan 0.37 puan daha yüksek olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri ortalamalarının, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarından 0.94 puan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu arasındaki oldukça düşük düzeyde olan bu farkların manidarlığı istatistiksel olarak test edilmiştir. Öntest puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve normallikten manidar sapma olmadığı belirlenmiştir. Gerekli varsayımların karşılanmasından dolayı grup ortalamaları arasındaki farkın manidarlığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öntest puanları arasındaki farkın test edilmesi için yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Deney ve Kontrol Grubu Problem Davranışları ve Yaşam Becerileri Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	t	sd	p	Fark ($\bar{X}_{Kontrol} - \bar{X}_{Deney}$)	Fark (95% CI)
DPÖ (Öntest)	-0,99	30	0,330	-0,38	-1,15 - 0,40
YBÖ (Öntest)	0,48	30	0,633	0,94	-3,03 - 4,91

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı öncesi deney ve kontrol grubu problem davranışları düzeyi ortalamaları arasındaki 0. 38 puanlık farkın manidar olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Benzer olarak, öğrencilerin yaşam becerileri öntest puanları arasındaki farkın manidarlığı incelendiğinde 0.94 puanlık farkın manidar olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Elde edilen bulgular, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı öncesinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın bulunmadığı, problem davranışları ve yaşam becerileri bakımından benzer olduğunu göstermektedir.

4.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi

Uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının deneklerin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi için, öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 şeklinde yapılan tekrarlı ölçümlerin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA tekniği kullanılarak grup*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA

sonuçlarının yorumlanabilmesi için öncelikle birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımların başında normallik ve varyansların homojenliği gelmektedir. Normallik varsayımının incelenmesi için tekrarlı ölçümler olan öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 puanları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yaşam becerilerine ilişkin puanlarının tekrarlı ölçümleri için Shapiro-Wilk sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9

Yaşam Becerileri Puanları Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Shapiro-Wilk	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
K_YB_Öntest	,965	16	0,755	0,09	-0,98
K_YB_Sontest	,967	16	0,791	-0,22	-0,83
K_YB_İzleme-1	,944	16	0,397	-0,18	-1,16
K_YB_İzleme-2	,942	16	0,369	0,46	-0,69
D_YB_Öntest	,902	16	0,087	-1,15	3,40
D_YB_Sontest	,946	16	0,422	0,20	-0,81
D_YB_İzleme-1	,913	16	0,132	0,86	0,13
D_YB_İzleme-2	,976	16	0,924	0,14	1,26

Yaşam becerileri puanlarının dağılımının incelenmesi için yapılan normallik testi sonuçları incelendiğinde, hem kontrol grubu hem de deney grubu için elde edilen ölçümlerin normal bir dağılımdan farklı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Yaşam becerileri puanlarının normallik varsayımlarını karşılamasından sonra tekrarlı ölçümler ANOVA için önemli olan varyansların homojenliği incelenmiştir. Bu amaçla, Mauchly küresellik testi ile kullanılmıştır (Field, 2009; Ho, 2009). Mauchly küresellik testi sonuçları incelendiğinde, yaşam becerileri ölçümleri için varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{sd=5}=2,717$ $p=0,744$). Elde edilen bulgular veri setinin iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA için uygun olduğunu göstermiştir. Problem davranışları için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

Yaşam Becerileri İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

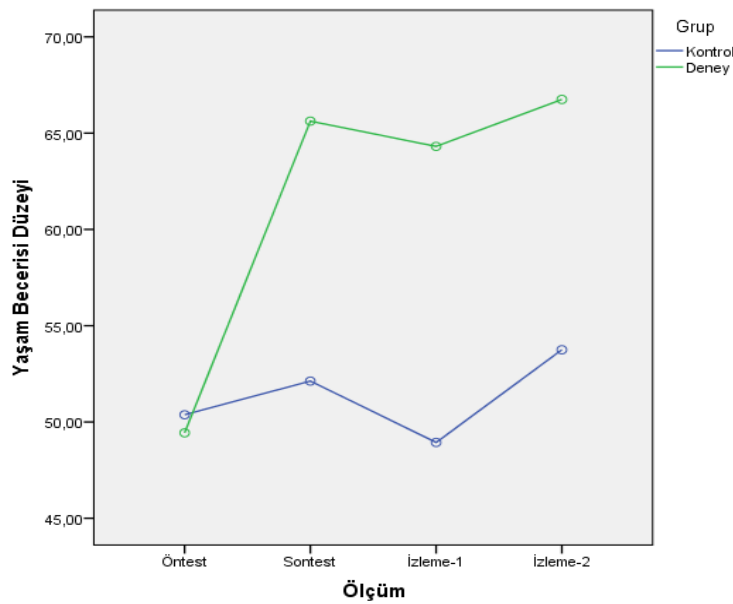
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	3351,76	1	3351,76	74,72	0,000	0,833
Hata _{Grup}	672,87	15	44,86			
Gruplar içi						
Ölçüm	2021,34	3	673,78	78,04	0,000	0,839
Grup * Ölçüm	1356,40	3	452,13	35,73	0,000	0,704
Hata _{Grup*Ölçüm}	569,48	45	12,66			

Çizelge 10’da verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1,15)}=74,72$ $p<.05$). Elde edilen bulgu, tekrarlı ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye ($\eta^2=0,84$) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ($\bar{X} = 51,30$) göre deney grubunun ($\bar{X} = 61,53$) yaşam becerileri düzeyinin manidar şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının öğrencilerin yaşam becerileri düzeyini artırmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 10 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}=78,04$ $p<.05$). Bu durum, gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan deneklerin yaşam becerileri düzeyinin sırasıyla Öntest ($\bar{X} = 49,91$), Sontest ($\bar{X} = 58,88$), İzleme-1 ($\bar{X} = 56,62$), İzleme-2 ($\bar{X} = 60,25$) şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde Sontest-

İzleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğunu belirlenmiştir. Buna göre, deneysel işlem öncesine göre deney grubunda yer alan deneklerin, yaşam becerileri düzeylerinin deneysel işlem sonrası manidar şekilde arttığı, Sontest ile İzleme-1 arasında manidar bir değişimin olmadığı, İzleme-1 ile İzleme-2 arasında geçen sürede öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde manidar bir artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Deneklerin İzleme-2 testi puanları referans alındığında Öntest, Sontest ve İzleme-1 testi puanlarına göre manidar şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Zamanın ölçümler üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde ise geniş bir etkiye ($\eta^2=0,84$) sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 10 incelendiğinde öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki grup*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}=35,53$ $p<.05$). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup*Ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye ($\eta^2=0,703$) sahip olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup*Ölçüm etkileşiminden oluşan alt gruplar için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Ek C.1’de verilmiştir. Grup*Ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi Şekil 5’de verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 5. Yaşam Becerileri Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği

Şekil 5’de verilen grafik incelendiğinde, yaşam becerileri düzeyi bakımından Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer olduğu görülmektedir. Uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı sonrası deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinde manidar şekilde artış gerçekleşirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerindeki değişim manidar bulunmamıştır. Sontest puanları ile izleme testi puanları arasındaki farkların manidarlığı incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest, izleme-1 ve izleme-2 tekrarlı ölçümleri arasındaki farkların manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest yaşam becerileri düzeylerinin zamanla manidar şekilde değişmediği ve sontest puanlarının kalıcı olduğu söylenebilir.

Uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programı sonrasında, deney grubundaki deneklerin, sontest, izleme-1 ve izleme-2 ölçümlerinden elde edilen değerlerin, kontrol grubundaki deneklerin öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2 ölçümlerinden elde edilen değerlerden manidar şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki deneklerin yaşam becerilerini, kontrol grubunun tüm tekrarlı ölçümlerine göre manidar şekilde artırdığı söylenebilir. İzleme testlerinden elde edilen ölçümlerde bu farkın devam etmesinden dolayı yaşam becerileri psikoeğitim programının deney grubundaki deneklerin yaşam becerilerini artırmadaki etkisinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yaşam becerileri psikoeğitim programının, deneklerin yaşam becerileri düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. Araştırmanın birinci denencesi olan *"Yaşam becerileri psikoeğitim programına katılan deneklerin; Yaşam Becerileri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur."* denencesinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

4.3. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

Uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının, öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi için, öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 şeklinde yapılan tekrarlı ölçümlerin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA tekniği kullanılarak grup*ölçüm etkileşiminin deneklerin problem davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarının yorumlanabilmesi için öncelikle birtakım varsayımların karşılanması gerekmektedir. Bu varsayımların başında normallik ve varyansların homojenliği gelmektedir. Normallik varsayımının incelenmesi için tekrarlı ölçümler olan öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 puanları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Problem davranışları puanları için yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11

Problem Davranış Puanları Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Değişken	Shapiro-Wilk	sd	p	Çarpıklık	Basıklık
K_PD_Öntest	0,879	16	0,038*	0,01	-1,23
K_PD_Sontest	0,871	16	0,028*	1,03	0,75
K_PD_İzleme-1	0,859	16	0,019*	0,84	0,36
K_PD_İzleme-2	0,879	16	0,037*	-0,64	-0,04
D_PD_Öntest	0,903	16	0,089	0,02	0,42
D_PD_Sontest	0,874	16	0,031*	-0,70	-0,29
D_PD_İzleme-1	0,889	16	0,055	-0,73	-0,09
D_PD_İzleme-2	0,931	16	0,255	-0,05	-0,42

* : $p < .05$

Problem davranışlar, için elde edilen ölçümlerin normallik testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubu için tüm ölçümlerin normallik testi sonuçları manidar

bulunurken, deney grubu için sadece sontest puanları normallik testi sonuçları manidar bulunmuştur ($p<.05$). Elde edilen istatistiksel bulgular normallik varsayımının ihlaline işaret etmekle birlikte çarpıklık, basıklık değerli normallikten sapmanın aşırı olmadığını göstermektedir (Field, 2009). Ayrıca iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA tekniğinin normallik varsayımı ihlalleri olması durumunda bile geçerli sonuçlar ürettiği bilinmektedir (Field, 2009).

Problem davranış tekrarlı ölçümleri için varyansların homojenliği Mauchly küresellik testi ile incelenmiştir (Field, 2009; Ho, 2009). Yapılan incelemede küresellik varsayımının karşılandığı ve tekrarlı ölçümler için grup*ölçüm etkileşimi için varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{sd=5}=7,350$ $p=0,197$). Elde edilen bulgular veri setinin iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA için uygun olduğunu göstermiştir. Problem davranışları için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

Problem Davranış İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup	162,00	1	162,00	41,90	0,000	0,736
Hata _{Grup}	58,00	15	3,87			
Gruplar içi						
Ölçüm	98,44	3	32,81	43,99	0,000	0,746
Grup * Ölçüm	81,56	3	27,19	35,53	0,000	0,703
Hata _{Grup*Ölçüm}	34,44	45	0,77			

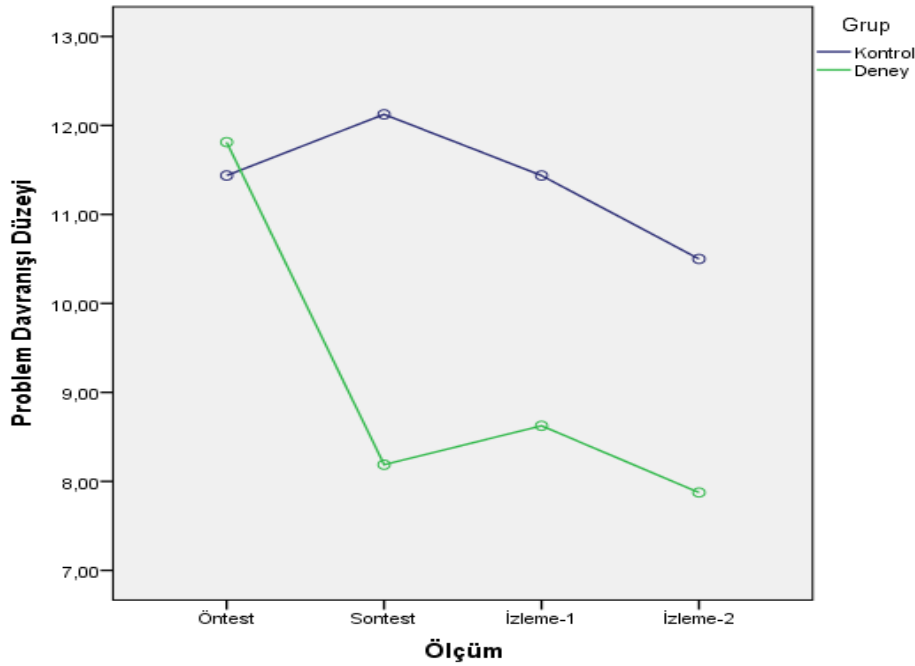
Çizelge 12’de verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(1,15)}=41,90$ $p<.05$). Elde edilen bulgu, tekrarlı

ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye ($\eta^2=0,74$) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ($\bar{X} = 11,38$) göre deney grubunun ($\bar{X} = 9,13$) problem davranışları düzeyinin manidar şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının deney grubunda yer alan deneklerin, problem davranışlarını azaltmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Çizelge 12 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ($F_{(3,45)}=43,99$ $p<.05$). Bu durum gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan deneklerin, problem davranışları düzeyinin sırasıyla Öntest ($\bar{X} = 11,62$), Sontest ($\bar{X} = 10,16$), İzleme-1 ($\bar{X} = 10,03$), İzleme-2 ($\bar{X} = 9,19$) şeklinde zamanla düşüş eğiliminde olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sontest ve izleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde zamanın ölçümler üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular gruptan bağımsız olarak deneklerin problem davranışlarının zaman içerisinde manidar şekilde azaldığını göstermektedir.

Çizelge 12 incelendiğinde deneklerin, problem davranışları üzerindeki grup*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmüştür ($F_{(3,45)}=35,53$ $p<.05$). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup*Ölçüm etkileşiminin deney grubundaki deneklerin problem davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye ($\eta^2=0,703$) sahip olduğu görülmektedir. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup*Ölçüm etkileşimi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları Ek C.3'de

sunulmuştur. Grup*Ölçüm etkileşiminin deneklerin problem davranışları üzerindeki etkisi Şekil 6’da verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 6. *Problem Davranışlar Grup*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği*

Şekil 6’da verilen grafik incelendiğinde problem davranış düzeyi bakımından deneysel işlem öncesi benzer olan denekler arasından, deney grubundaki deneklerin deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyinde, manidar şekilde düşüş gerçekleşirken, kontrol grubunun problem davranışları düzeyinde ise manidar olmayan bir artış gerçekleşmiştir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun problem davranışları düzeyindeki düşüşün kalıcı olduğu izleme testlerinde görülmüştür. Deney grubunun deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyi ile İzleme-1 ve İzleme-2 ölçümleri arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. Deney grubunun problem davranışları düzeyinin Sontest, İzleme-1 ve İzleme-2 ölçümlerinde kontrol grubunun tüm tekrarlı ölçümlerine göre manidar şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri arasında sadece Sontest ile İzleme-2 ölçümleri arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının öğrencilerin problem davranışlarının düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci denencesi olan ‘Yaşam becerileri psikoeğitim programına katılan deneklerin;; Davranış

Problemleri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur'' denencesinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

4.4. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'na İlişkin Değerlendirmeleri

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulamasının katılımcıların yaşam becerilerine olan etkisi ve katılımcıların sürece ilişkin değerlendirmelerine dönük nitel bulgular, son oturum sonrasında uygulanan "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu" ile elde edilmiştir. Değerlendirme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, katılımcıların, süreç sonundaki kazanımlarına ve programa yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını değerlendirdiği beşli derecelendirmeli beş ifadeden oluşmaktadır. Değerlendirme formunun ikinci bölümü ise katılımcıların programın yapısı, içeriği ve lidere yönelik değerlendirmelerini içeren 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar, 'D' olarak kodlanarak, D1,D2,D3,D4...D16 olarak numaralandırılmıştır. Bu bölümde deney grubundaki katılımcıların değerlendirme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kazanımlarına Yönelik Değerlendirmeleri

Katılımcıların uygulama süreci sonundaki kazanımlarına yönelik verdikleri cevaplar incelenmiştir. Katılımcılar, (n=16) tüm ifadeleri yanıtlamışlardır. Değerlendirmelere ait frekanslar Ek D.1 verilmiştir. Katılımcıların, cevaplarının sırasıyla en çok "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" derecelerinde yığıldığı görülmektedir. Sadece bir katılımcı "yaşam becerileri eğitimi programı kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu" ve "yaşam becerileri eğitimi programında öğrendiğim bilgi ve becerileri yaşamımda uyguluyorum" ifadelerine "Kararsızım" cevabını vermiştir. Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, yaşam becerileri psikoeğitim programının katılımcıların kendilerini tanımalarına, kendilerini iyi hissetmelerine, yeni bilgi ve beceriler öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu ve katılımcıların öğrendikleri bilgi ve becerileri yaşamlarına transfer edebildikleri ve programı faydalı buldukları söylenebilmektedir.

4.4.2. Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Yapısı, İçeriği ve Liderine Yönelik Değerlendirmeleri

Katılımcıların Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının yapısı, kazanımları, içeriği ve liderine yönelik değerlendirmelerine ait temalar ve frekanslar Ek D.2’de verilmiştir.

a) Katılımcıların yaşam becerileri psikoeğitim programında edindikleri bilgi ve becerilerine yönelik değerlendirmeleri

Katılımcıların yaşam becerileri eğitimi programında edindikleri bilgi ve becerilerine ilişkin görüşlerinde, duygularını tanıdıklarını ve ifade edebildiklerini, güçlü yönlerini fark ettiklerini, kendilerini daha iyi tanıdıklarını, hangi mesleğin kendilerine uygun olduğunu belirlediklerini, hayallerini ifade etmeyi, empati kurmayı, sorumluluklarını ve daha önce fark etmediği yönlerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda yer verilmektedir:

"Yaşamımda nasıl davranmam ve neleri yapmam gerektiğini öğrendim. Çevremdeki insanların benim hakkında ne düşündüklerini, beni nasıl gördüklerini merak ediyordum. Onların benim hakkımda düşündüklerini öğrenmek beni mutlu etti."(D1)

"Bu eğitim programında hangi duyguları yaşadığımı öğrendim. Yaşadığım ama ifade edemediğim birçok duygu varmış. Güçlü yönlerimi fark ettim. Güçlü olmayan yönlerimi nasıl geliştirebileceğim üzerinde düşündüm ve çalıştım. Yaptığımız etkinlikler kendimi daha iyi tanımamı sağladı."(D2)

"Daha iyi bir konuşmacı oldum. Empati kurmayı, sadece haklı olduğumda değil, her zaman empati kurabilmeyi öğrendim. Geleceğimde hangi mesleğin bana uygun olduğunu, hayallerimi ifade etmeyi öğrendim."(D5)

"Ne kadar çok duygum olduğunu öğrendim. Meslek seçiminde nelere dikkat etmem gerektiğini ve nasıl planlama yapmam gerektiğini öğrendim."(D7)

"Duygularımı tanıdım. Sorumluluklarımın neler olduğunu öğrendim. Meslek ve gelecek planlarımı yaptım."(D8)

"Hayata karşı bakış açım değişti. Empati kurmayı, sorunlarıma çözüm aramayı öğrendim. Plan yapmaya başladım."(D10)

"Daha sağlıklı bir gelecek ve hayat için gerekli bilgileri öğrendim. Duygularımı derinden tanıdım. Ailem, arkadaşlarım ve birçok kişiyle geleceğim hakkında konuşabildim."(D14)

b) Katılımcıların yaşam becerileri psikoeğitim programında kendileriyle ilgili farkındalıklarına yönelik değerlendirmeleri

Katılımcılar, yaşam becerileri psikoeğitim programında, istedikleri zaman neler yapabileceklerini, daha önce fark etmedikleri ve adlandıramadığı duyguların fazla olduğunu, güçlü ve güçlendirmesi gereken yönlerini, yapmayı sevdiği ve sevmediği şeyleri, neleri daha iyi yapabildiğini, çevresindeki insanların kendisiyle ilgili olumlu görüşlerini, kendisine uygun mesleği, topluma ve kendine ait sorumlulukları fark ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazı örneklerle, aşağıda yer verilmektedir:

"Yaşam Becerileri eğitimi sayesinde güçlü ve güçlendirmem gereken yönlerimi fark ettim. Daha önce kendimi nasıl ifade edeceğimi bilmiyordum. Artık kendimi daha iyi ifade edebiliyorum. En önemlisi istediğim zaman neler yapabileceğimi fark ettim. Göründüğüm kadar sert, soğuk olmadığımı fark ettim."(D1)

"Ne kadar çok duygum varmış, yaşıyorum tüm duyguları ama ifade edemiyordum. Artık ifade edebiliyorum. Herkesin duygularını da bu sayede daha iyi anlayabiliyorum."(D3)

"Duygularımın ne kadar baskın olduğunu fark ettim. Geliştirmem gereken bazı yönlerimin olduğunu, en önemlisi kendimi size daha güzel ifade edebileceğimi ve bu sayede sorunlarımı sizle daha iyi paylaşacağımı fark ettim."(D5)

"Etrafımdaki insanların benim hakkımda olan olumlu görüşlerini fark ettim. Benim için uygun olan mesleği fark ettim."(D7)

"Kendime uygun mesleği bulmam da yardımcı oldu. Topluma ve kendime ait sorumlulukları fark ettim."(D9)

"Daha önce fark etmediğim birçok özelliğimi fark ettim, güçlü yönlerimi fark ettim ve artık daha kararlıyım."(D11)

"Kariyer planlarımı yapabileceğimi fark ettim. Geleceğim hakkında daha iyi düşünüyorum."(D14)

"Duygular ve kendini tanıma, güçlü yönlerim etkinliklerinde duygularımı ve güçlü yönlerimi fark ettim."(D15)

c) Katılımcıların yaşam becerileri psikoeğitim programında en çok faydalandıkları etkinliklere yönelik değerlendirmeleri

Katılımcılar, yaşam becerileri eğitimi programında en çok kariyer planlama, emojiyle duyguları tanıma ve ifade etme, "Benim Güçlü Ağacım", geleceği planlama ve sorumluluk etkinliklerinden faydalandıklarını çoğunlukla belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazı örneklerle, aşağıda yer verilmektedir:

"Kariyer planlama etkinliği, geleceğime ilişkin farklı yönlerde düşünmemi ve plan yapmamı sağladı. Benim için çok verimliydi. Emojilerle duyguları ifade etmeye ve anlamaya çalıştığımız etkinlik hem çok eğlenceliydi hem de duyguları değerlendirmemi sağladı. 'Benim Güçlü Ağacım' etkinliği çok zevkliydi, farklı renklerle yaşam ağacımı oluşturmak ve özelliklerimi ağaca yazmak bana çok iyi geldi."(D1)

"Emojilerle duyguları anlatmaya ve anlamaya çalıştığımız etkinlik çok güzeldi. Güçlü ağacımı yaparken boya kalemleri ile ağacımı kendi renklerime boyamak çok zevkliydi. Ağacım tüm özelliklerimle beni anlatıyordu. Alıştırma olarak yaptığım elbise dolabım çalışmasını da sevdim. Tüm etkinliklerden hoşlandım bana iyi geldi."(D2)

"İletişim ve geleceğim ile ilgili planlar yaptığım etkinliklerden çok faydalandım."(D5)

"Kişiliğime uygun meslekler, meslekler ve geleceğimi planlamak ile ilgili etkinlikler ve güçlü yönlerim etkinliğinden çok faydalandım."(D6).

"Sorumluluk, kariyer planlama ve duyguları tanıma etkinliklerinden çok faydalandım."(D8)

"İletişim kurmak ve insanlara nasıl yaklaşacağımı öğreten etkinliklerden faydalandım."(D10)

"Hepsinden çok faydalandım."(D12)

d) Katılımcıların arkadaşlarına yaşam becerileri psikoeğitim programına katılmalarını önerme ve önermeme nedenleri

Katılımcıların hepsi, yaşam becerileri eğitimi programını arkadaşlarına önereceklerini belirtmişlerdir. Önerme nedenleri olarak, arkadaşlarının da öğrenmeleri gereken çok şey olduğunu, yaşam becerileri eğitim programının faydalı, eğlenceli bir program olması, kendilerini tanımak ve geliştirmek için faydalı olması, programın kendini tanıma ve geleceğini planlama için faydalı olmasını belirtmişlerdir. Katılımcıların

yaşam becerileri psikoeğitim programını önerme nedenlerine dönük bazı örneklere, aşağıda yer verilmektedir:

"Arkadaşlarıma yaşam becerileri eğitimi programına katılmalarını öneriyorum. Çünkü onların da öğrenmeleri gereken çok şey var."(D1)

"Arkadaşlarıma öneriyorum çünkü çok eğlenceli."(D3)

"Evet. Çünkü kendimizi tanımak ve geliştirmek için faydalı bir program oldu."(D4)

"Öneririm. Çünkü insanın kendini tanınması ve düzenli bir gelecek planlaması için."(D5)

"Evet. Sadece arkadaşlarıma değil herkese yararlı olacağını düşünüyorum."(D9)

"Evet. Hem eğleniyoruz hem de kendimizi daha iyi tanıyoruz."(D12)

e) Katılımcıların yaşam becerileri psikoeğitim programının daha iyi olabilmesi için önerileri

Katılımcıların bir kısmı, yaşam becerileri eğitimi programının daha iyi olabilmesi için müzeler vb. geziler yapılması, duygular ile ilgili daha fazla etkinlik, yeni konular eklenerek oturumların fazla olması, bireysel görüşmelerin yapılması, oturumlar ve atölyelere ilaveten çeşitli aktivitelerin yapılmasını önermişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazı örneklere aşağıda yer verilmektedir:

"Yaşam becerileri eğitimi programı yeteri kadar iyi."(D1)

"Yeterince mükemmel ama müzeler vb. geziler ve aktiviteler yapılabilir."(D2)

"Duygular ile ilgili etkinlikler güzeldi, duygularımı ifade edebildim. Bu yüzden duygular ile ilgili daha çok etkinlik olsun isterdim."(D3)

"Sekiz oturum ve sekiz atölyeden daha fazla olup, yeni konular eklenmesini isterdim."(D5)

"Bireysel görüşmeler de yapılabilir."(D6)

"Bence gayet iyiydi."(D7).

"Her şey dört dörtlüktü ama eğitim kesinlikle daha da uzun olmalı, başka önerim yok."(D9)

"Önerim yok."(D11)

f) Katılımcıların grup liderine yönelik görüşleri

Katılımcılar, grup liderinin bilgili, çok iyi, tarafsız, empati kurabilen, anlayışlı, sabırlı, düzenli, sevecen olduğunu belirtmişlerdir. Deneklerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda yer verilmektedir:

"Çok mükemmel ve bilgili bir grup lideriydiniz."(D2)

"Tarafsız, karşısındaki insanla empati kurabilen, bizi anlayabilen bir lidersiniz."(D4)

"İnsanları dinleyen, empati kuran, bilgilerini gayet güzel karşı tarafa aktaran bir lidersiniz. Her öğrenciye lazım olan bir psikolojik danışman ve rehber öğretilirsiniz. İyi ki varsınız."(D5)

"Anlayışlı, sabırlı, tatlı dilli bir grup liderisiniz."(D7)

"Cana yakın, samimi, sıcakkanlı, bizlerle iyi anlaşılan, harika bir grup liderisiniz. Her şey için teşekkürler."(D9)

"Bir grubun kararlarını birleştirirken, kolaylaştırıcı bir yapınız var."(D13)

"Çok samimi, sevimli, planlı, kararlı, örnek alınacak bir lidersiniz."(D15)

"Çok iyi, anlayışlı, dinleyici, çözümleyici, eğlenceli."(D16)

Katılımcıların yaşam becerileri psikoeğitim programına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, program sonunda kendilerini daha iyi tanıdıklarını, duygularını ifade edebildikleri, empati kurabildikleri, sorumluluklarını fark ettikleri ve geleceklerini planlayabildikleri söylenebilmektedir. Katılımcılar, tüm etkinliklerden faydalandıklarını belirtmekle birlikte, kendini tanıma ve kariyer planlama oturumlarında yer alan etkinliklerden daha çok faydalandıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte, denekler oturum sayısının daha fazla olmasını, duygulara dönük etkinliklerin daha fazla olmasını, oturum ve atölyeler dışında gezi vb. çeşitli aktivitelerin planlanmasını ve bireysel görüşmeler yapılmasını önermişlerdir. Katılımcılar, diğer arkadaşlarının da uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programına ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, grup liderini bilgili, tarafsız, empati kurabilen, anlayışlı, sabırlı, düzenli ve sevecen olarak

tanımlamaktadır. Sonuç olarak, uygulanan programın katılımcıların farklı alanlarda beceri düzeylerini arttırdığı ve programın amacına ulaştığı düşünülmektedir.

4.5. Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Mesleki Alan Öğretmenlerinin, Öğrencilerin Problem Davranışlarına Yönelik Değerlendirmeleri

Araştırmada iki sınıf rehber öğretmeni ve beş meslek alanı öğretmenin, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, problem davranışlarına yönelik gözlemleri, uygulama öncesinde, uygulama sonunda ve uygulamadan bir buçuk ay sonra Öğretmen Gözlem Formu ile değerlendirilmiştir. Öğretmen Gözlem Formu ile elde edilen gözlemlerin frekansları EK D.3, D.4, D.5, D.6’da verilmiştir. Sınıf rehber öğretmeni ve mesleki alan dersi öğretmenlerinin deney grubu deneklerine dönük, ön, son ve izleme gözlemleri değerlendirildiğinde, uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının deney grubu üyelerinin problem davranışlarının azalmasına olumlu etkisi olduğu ve uygulamadan bir buçuk ay sonra da problem davranışlardaki azalmanın devam ettiği görülmektedir.

Elde edilen tüm nicel bulgular değerlendirildiğinde, yaşam becerileri psikoeğitim programının, deneklerin yaşam becerileri düzeylerini arttırmada ve problem davranışlarının düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmektedir. Araştırmanın birinci ve ikinci denencesinin doğrulandığı tespit edilmiştir. Elde edilen nitel bulgular değerlendirildiğinde, deneklerin program sonunda farklı yaşam becerilerini kazandıkları, tüm etkinliklerden faydalandıkları görülmektedir. Sınıf rehber öğretmeni ve mesleki alan öğretmenlerinin ön, son ve izleme gözlemlerinden elde edilen nitel bulgular, yaşam becerileri psikoeğitim programının deney grubu üyelerinin problem davranışlarının azalmasına olumlu etkisi olduğu ve bu etkinin bir buçuk ay sonra da devam ettiğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular, elde edilen nicel bulguları destekler niteliktedir. Sonuç olarak, araştırmanın tüm denencelerinin doğrulandığı görülmektedir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının, katılımcıların yaşam becerileri ve problem davranışlarına etkisine ilişkin bulgular, tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin

Yaşam Becerilerine Etkisi

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programına katılan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, programa katılmayan kız öğrencilere göre yaşam beceri düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığını ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın amacını desteklemektedir. Yaşam becerileri programlarının, öğrencilerin çeşitli yaşam becerilerinin gelişimini sağladığına dönük, alanyazında birçok araştırma yer almaktadır. Yaşam becerileri eğitimi programının, öğrencilerin yaşam yönetimi, benlik saygısı ve sosyal becerilerini (Thurston, 2002), sosyal becerilerini (Mahmoudi-Gharaei, Alavi, Shahrivar, 2008), yaşam memnuniyetini (Mohammadi, 2011), problem çözme becerisini (Bedel ve Arı, 2011), motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını (Önemli ve Yöndem, 2012) ve boşanma uyumunu (Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014), arttırdığına ilişkin bulgular alanyazında mevcuttur.

Etkili önleme programları gençleri birlikte çalışmaya davet eden, yargısız ve dikkat çekici olan, gençlerin yetişkin olduklarında, yaşamda başarılı olmalarını sağlayan becerilerin kazandırıldığı programlardır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Doğan (2000), PDR hizmetlerinde, önleyici ve gelişimsel bir program yaklaşımı benimsenerek, tüm eğitim kademelerinde çalışmaların haftada en az iki saat olarak düzenlenmesini ve grup rehberliği çalışmalarının yapılmasını önermektedir. Bu çalışmada, "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı" bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Psikoeğitim oturumları haftada bir ders saati (40 dakika), atölye oturumları ise haftada iki ders saati (80 dakika) olarak

uygulanmıştır. Program, kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerinden oluşmuştur. Psikoeğitim oturumlarında ele alınan yaşam becerileri, atölye eğitimleri ile desteklenmiştir. Atölyeler, öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını sağlayan etkinlikliklerden oluşturulmuş ve yaşam becerilerinin uygulanarak pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Süresi ve kapsamı değerlendirildiğinde, uygulanan programın çok boyutlu ve kapsamlı olduğu söylenebilir. Uygulanan programın içeriği, süreci ve öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi değerlendirildiğinde, alanyazında yer alan, uzun süreli ve kapsamlı yaşam becerileri eğitimi uygulamaları ile benzer niteliktedir (Choque-Larrauri ve Chirinos-Cáceres, 2009; Gomes ve Marques, 2013; Kia-Dehi, 2016; Özbay, 2017). Farklı beceri alanlarını içeren, hem bilgi edinme hem de beceri uygulamalarına dönük yaşam becerileri psikoeğitim programlarının öğrencilerin edindikleri yaşam becerilerini uygulamalarına ve yaşamlarına daha kolay transfer edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, okullarda, uzun süreli, farklı yaşam becerilerini içeren, öğrencilerin daha aktif olarak katılabileceği ve becerilerin uygulanmasına fırsat sağlayan atölyelerin yer aldığı, yaşam becerileri eğitimi programlarının planlanması ve uygulanmasının, öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimlerinin sağlanmasında daha etkili olduğu söylenebilir.

Yaşam becerileri psikoeğitim programı, sadece kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde uygulanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu, sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır. Türkiye'de, lisede öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik benzer bir çalışma, alanyazında yer almamaktadır. Ancak, yurtdışında özellikle İran'da, benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazında benzer çalışma grupları ile yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Yaşam becerileri eğitimi programlarının kız öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı (Mahmoudi-Gharaei, Alavi ve Shahrivar, 2008), yaşam memnuniyetini anlamlı bir şekilde arttırdığı (Mohammadi, 2011), ruh sağlığına olumlu etkisi olduğu (Irannezhad, 2017 (Iqbal, Rahimi, Rezai ve Alvi, 2017), benlik saygısını arttırdığı (Vatankah, Daryabari, Ghadami ve KhanjanShoeibi, 2014) saptanmıştır. Bir başka çalışmada, Jain ve Goyal (2014) Jaipur'da 11. sınıfta öğrenim gören 200 kız ve 200 erkek öğrenciye uygulanan yaşam becerileri eğitiminin yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yaşam becerileri eğitiminde problem çözme, karar verme, duygularla başa çıkma ve stresle başa çıkma konuları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan programın kız öğrenciler

üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubu ve elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, yapılan araştırma ilgili çalışmalarla benzer niteliktedir. Yapılan çalışmada uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı kız öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, etkili kişilerarası iletişim becerilerini geliştirmelerine, sorumluluklarını fark etmeleri ve yerine getirmelerine ve kariyerlerini planlamalarına yardımcı olan müdahalelerden oluşmaktadır. Duygularını tanıyan ve ifade edebilen, güçlü yönlerini keşfeden, çevresi ile etkili iletişim kurabilen, sorumluluklarını alan ve geleceğini planlayan kız öğrencilerin olumlu yönde gelişim gösterdiği söylenebilir.

Okul, çocukların gelişimini etkileyebilecek, çeşitli fiziksel, çevresel ve davranışsal faktörleri ele alan önleyici ve toplum çapında hizmetler sunmak için ideal bir ortam sunmaktadır (Meyers ve Swerdlik, 2003). Yaşam becerilerinin kazandırılması ile öğrencilerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimlerini sağlayarak, öğrencileri daha sağlıklı bir şekilde geleceğe hazırlamak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin amaçları arasındadır. MEB'in 30182 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 7. maddesinde öğrencilerin sosyal ve kültürel olarak gelişimlerini sağlamak, çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatarak geleceğe hazırlamak, öz güven, özdenetim ve sorumluluk duygularının gelişimin sağlamak ortaöğretim kurumlarının amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2017). MEB'in 2001/24376 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri yönetmeliğinde ve 2017/ 30236 sayılı Rehberlik Hizmetleri yönetmeliğinde ortak olarak öğrencilerin gelişiminin sağlanmasında, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal alanlarda yer alan gelişimsel ve önleyici müdahaleler esas alınmıştır. Özellikle 2017 tarih ve 30236 sayılı MEB Rehberlik Hizmetler Yönetmeliği'nde öğrencilerin, yaşam becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmıştır. Gelişimsel rehberlik modelinde, akademik beceriler ile birlikte öğrencilere yaşam becerileri de kazandırılarak, okul, aile ve toplumun üretken üyeleri olmaları ve yetişkinliğe hazırlanmaları sağlanmaktadır (Johnson ve Dinnall, 2009; Külahoğlu, 2004; Myrick, 2011). Yapılan bu çalışma gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alan, okul PDR hizmetleri kapsamında yer almaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışma MEB amaçlarıyla örtüşmektedir. Okulların öğrencilerin hem bugün hem gelecekte daha donanımlı ve daha etkin olmalarını sağlamak amacıyla akademik beceriler ile birlikte yaşam becerilerini de kazandırmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda okullarda gelişimsel ve önleyici PDR hizmetleri kapsamında uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programlarının önemi ön plana çıkmaktadır. Kriz odaklı ve bireysel müdahalelerin aksine, bu programlar daha çok öğrenciye ulaşarak, öğrencilerin

potansiyellerini keşfetmesine ve ortaya koymasına, olumlu ve sağlıklı gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Yaşam becerileri psikoeğitim programının deneklerin yaşam becerilerine olan etkisine dönük elde edilen nitel bulgular, programın denekler üzerinde olumlu etkilerini göstermektedir. Alanyazında, yaşam becerileri psikoeğitim programlarının katılımcıların yaşam becerilerine yönelik olumlu etkisine dönük elde edilen nitel bulguların yer aldığı benzer çalışmalar yer almaktadır (Fomeris, Danish ve Scott, 2007; Özbay, 2017). Bu bağlamda, alanyazında yer alan çalışmaların nitel bulgularından elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışmada, yaşam becerileri psikoeğitim programı katılımcıları, program sonunda kendilerini daha iyi tanıdıklarını, yeni bilgi ve beceriler öğrendiklerini ve bu bilgi ve becerileri yaşamlarında uyguladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük bir bölümü, tüm etkinliklerden faydalandıklarını belirterek, programın daha uzun olmasını önermişlerdir. Bu bilgiler ışığında, katılımcıların değerlendirmelerine göre, uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programının, katılımcıların çeşitli yaşam becerileri kazandıkları ve yaşamlarında edindikleri bilgi ve becerileri uyguladıkları olumlu bir deneyim olduğu sonucuna varılmaktadır. Ergenler zamanlarının büyük bölümünü okulda geçirirler ve ergenlerin yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirmede okul, önemli bir yere sahiptir. Okul deneyiminden memnun olma, okulda iyi hissetme ve başarılı olma ve okula bağlılık, başlıca koruyucu faktörler arasında sayılabilir. Okula yönelik yaşantıları olumlu olarak gören ergenlerin problem davranış gösterme olasılığı daha azdır. Bu nedenle, ergenlerin problem davranışlarının önlenmesinde okulda yaşadıkları deneyimlerin zenginleştirilmesine yönelik yatırımların yapılması önemlidir (Bonino, Cattellino ve Ciairano, 2003). Gelişimsel ve önleyici yaklaşıma dayalı ikincil önleme düzeyinde planlanan ve uygulanan yaşam becerileri psikoeğitim programlarının, öğrencilerin gelişim görevlerini başarmalarını sağlayarak ve aynı zamanda okul deneyimlerini de zenginleştirerek, yaşam becerilerini kazandırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Yaşam becerileri psikoeğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde nicel yöntem ile birlikte, deneklerin kazanımlara ve sürece ilişkin değerlendirilmelerinin nitel yöntemlerle elde edilmesi, araştırmanın etkililiğinin artırılması ve yapılan uygulamanın geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

5.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programına katılan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, programa katılmayan kız öğrencilere göre problem davranış düzeyini anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmamanın amacını desteklemektedir. Alanyazında ikincil önleme programlarının problem davranışları azalttığına yönelik meta-analitik olarak incelenen çalışmalar yer almaktadır. Durlak ve Wells (1998; Wilson, Gottfredson ve Najaka, 2001) Gelişimsel ve önleyici rehberlik modeline dayalı geliştirilen KGRP'de her kademede yer alan eğitim kurumlarının yapısı ve misyonu göz önünde bulundurularak, öğrencilere çeşitli bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması ve öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi ile olabilecek problemlerin önlenmesi amaçlanmaktadır (Nazlı, 2014; 2016; 2016a). Bu çalışmada, uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı, gelişimsel ve önleyici yaklaşıma dayalı, ikincil düzeyde bir önleme çalışmasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında ilgili gelişimsel ve önleyici çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmada, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin yapısı ve öğrenim gören öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, farklı okul türlerinin yapısına ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları ve özelliklerine göre planlanan ve uygulanan ikincil önleme müdahalelerinin okul ve öğrenci ihtiyacını karşılayarak, öğrenci gelişimini destekleyerek, problem davranışların önlenmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, farklı problem davranışların önlenmesinde, yaşam becerileri eğitimi programının etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğuna dönük araştırmalara rastlanmaktadır (Erbaş, 2017; Mutiso ve diğerleri, 2017). Bu çalışma, yaşam becerileri psikoeğitim programının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerinin arttırılmasında ve problem davranışların azaltılmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin 4,5 sonrada kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama 2016-2017 eğitim- öğretim yılı Mart ayında başlatılmıştır. Birinci izleme testi Haziran ayının ikinci haftasında uygulanmıştır. İzleme testinden sonra, uygulamaya katılan öğrenciler yaz tatili nedeniyle uzun bir süre

okuldan uzak kalmışlardır. Yaz tatili sonrasında, Eylül ayının üçüncü haftasında uygulanan ikinci izleme testi sonuçları değerlendirildiğinde, uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının etkisinin dört buçuk ay süresince kalıcı olduğu saptanmıştır. Yaşam becerileri, "yarın için beceriler" olarak da adlandırılmaktadır (Nazlı, 2016). Yaşam becerileri psikoeğitim programının, temel amacı öğrencileri geleceğe hazırlarken, yaşamlarında etkin bir şekilde kullanacakları becerilerin kazandırılmasıdır. Bu araştırmada uygulanan programın etkisinin, öğrencilerin uzun bir süre okuldan uzak kaldıkları yaz tatili sonrasında devam ediyor olması, öğrencilerin programda kazandıkları becerileri yaşamlarında tekrarlayarak olumlu sonuçlarının öğrenciler tarafından görülmesi nedeniyle pekiştirildiği ve bu nedenle etkisinin uzun vadede kalıcı olduğunu göstermektedir.

PDK'ya göre bir problem davranışa sahip ergenin, bir diğer problem davranışa da sahip olma olasılığı yüksektir (Jessor, 2016). Alanyazında farklı problem davranışların önlenmesine dönük çalışmalarda, gelişimsel ve önleyici bir müdahale olan beceri eğitim programlarının kullanıldığı görülmektedir (Bedel ve Arı, 2011; Giannotta ve Weichold, 2016; Seal, 2006; Siyez ve Palabıyık, 2009; Siyez ve Tan-Tuna, 2014). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, gelişimsel ve önleyici PDR yaklaşımına dayalı beceri eğitimi programlarının, öğrencilerin problem davranışlarına olumlu etkisine dönük benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Problem davranışların birbiri ile ilişkili olduğu (Jessor, 2016), göz önünde bulundurulduğunda, koruyucu faktörlerden biri olan yaşam becerileri psikoeğitimi programlarının, öğrenci gelişimini güçlendirerek, mevcut problem davranışların gelişimini ve bununla birlikte farklı problem davranışların da oluşumunu önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda sadece risk faktörlerini ortaya koyan ve problem davranışlara ayrı ayrı odaklanan müdahalelerin yerine öğrencilerin problem davranışlarının yerini alması istenen olumlu davranışlarının geliştirilmesine olanak sağlayan yaşam becerileri psikoeğitim programlarının uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Baker'a (2011) göre PDR hizmetlerinde, birincil önleme, ikinci önleme ve iyileştirici hizmetler dengeli bir yaklaşımla, dikkate alınmalıdır. Risk grubundaki öğrencilerin daha uzun süren ve içeriği daha kapsamlı olan ikincil önleme programlarına dikkat edilmesi uygun ve gereklidir. Zamanın birincil önleme ve iyileştirici hizmetlere ayrıldığı kadar ikincil önlemeye de ayrılması gereklidir. MEB'in 2011 yılında yayınlamış olduğu Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı KGRP kapsamında birincil önleme

müdahalesi olarak, halen ortaöğretimlerde uygulanmaktadır. Programda yer alan bazı etkinlikler, sınıf rehber öğretmenleri tarafından, uzmanlık gerektiren bazı etkinlikler ise okul psikolojik danışmanı tarafından, rehberlik ve yönlendirme dersi saatinde uygulanmaktadır. Dunlap'a (2013) göre birincil önleme müdahalesi, ikincil ve üçüncül müdahaleler için gerekli programlamayı, okul çapında kararların alınmasını ve önemli davranışsal verilerin üretilmesini sağlamaktadır. Birincil önleme müdahalesinden elde edilen veriler, ikincil ve üçüncül müdahaleye daha fazla ihtiyaç duyan risk altındaki çocukların belirlenmesine de yardımcı olmaktadır. Birincil önleme müdahalelerine cevap vermeyen öğrenciler, daha yoğun ve daha güçlü bir müdahaleye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu kapsamdaki öğrenciler daha sonra ikincil önleme müdahalelerine yönlendirilir (Shinn, Walker ve Stoner, 2002). Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, özel olarak planlanmış ve belirli bir gruba uygulanmış Yaşam Becerileri Psiko eğitim Programı'nın öğrencilerin yaşam becerilerini arttırdığı ve problem davranışları azalttığı ve programın etkisinin, 4,5 ay sonrasında da kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul PDR hizmetleri kapsamında uygulanan birincil önleme müdahalelerinin, problem davranış gösteren öğrenciler için yetersiz kaldığı durumlarda, bu öğrencilere yönelik planlanan ve uygulanan ikincil önlemeye dönük programların, öğrencilerin yaşam becerilerini artırarak, problem davranışlarını azaltılmasına yardımcı olduğu görülmektedir.

Etkili olmayan önleme programları, sadece problem davranışa odaklanan, kısa süreli ve kapsamı dar bir yaklaşıma sahiptir. Bunun aksine, problem davranışları önlemeye yönelik etkili programlar, çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşımla gençlerin çeşitli alanlardaki becerilerinin gelişimini sağlayarak, problem davranışların önlenilmesine odaklanmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Yapılan bu araştırmada, öğrencilere kendini tanıma, etkili kişilerarası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerini içeren bir program uygulanmıştır. Bununla birlikte program psiko eğitim programları ile beraber, öğrencilerin daha aktif olabileceği ve uygulamaya katılabileceği atölye eğitimleri ile desteklenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, birçok beceri alanına yer verilen, kapsamlı ve öğrencilerin sadece bilgi alan değil, atölye oturumları ile aktif olarak sürece katılabileceği ve edindiği becerileri uygulayabileceği yaşam becerileri programlarının, öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesine etkisinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Önleyici eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, okul türü ve öğrencinin yaşadığı bölgenin, sosyo-kültürel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate

alınmalıdır (Korkut, 2015a, Nazlı, 2016). Bu çalışma Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde yapılmıştır. Program planlanırken, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, öğrencilerin yaşadığı bölgenin kültürel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Ankara'nın merkezinde yer alan ve büyük ilçelerinden biri olan Altındağ, çoğunlukla gecekondulu mahallelerinden oluşmaktadır. Altındağ nüfusu daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük bireylerden oluşmaktadır. Başta hırsızlık olmak üzere, madde ve alkol bağımlılığı ile suç davranışının sıklıkla yaşandığı bir bölgedir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011). Bu bilgiler ışığında Altındağ ilçesinin Ankara'nın sosyo-kültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir bölgesi olduğu söylenebilir. Alanyazında, dezavantajlı bölgelerde yaşayan lise öğrencilerinin problem davranışlarının önlenmesinde, yaşam becerileri eğitiminin olumlu etkisine dönük, yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dezavantajlı ve risk altında olan öğrenci grupları ile yapılan yaşam becerileri eğitimi programı uygulamalarının sonuçları ile benzer niteliktedir (Fagan ve Mihalic, 2003; Jegannathan, Dahlblom ve Kullgren, 2014; Sorensen, Gupta, Nagler ve Viswanath, 2012; Thurston, 2002) Sosyal, kültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı gençlere uygulanan yaşam becerileri eğitim programları, öğrencilerin becerilerini arttırarak, gelişimlerini olumlu yönde desteklemesi nedeniyle problem davranışların önlenmesinde etkili bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmada, uygulanan programın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışlarının azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmada yetersiz imkanlara sahip oldukları ve çevrelerinden edindikleri sağlıklı olmayan bilgi ve beceriler ile farklı problem davranışlar gösterdikleri düşünülmektedir. PDR hizmetleri kapsamında farklı yaşam becerilerinin kazandırıldığı programların okullarda uygulanmasının, bu öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazandığı, aynı zamanda ilgi ve desteği de sağladığı söylenebilir. Yaşam becerileri psikoeğitim programlarının planlanmasında ve uygulanmasında, çalışma grubunun okul türü ve özelliklerinin dikkate alınmasının, programın yaşam becerileri ve problem davranışlar üzerindeki etkisini arttırdığı düşünülmektedir.

Risk altındaki gençlerin davranışlarını ele almak ve güvenli, etkili okul ortamları geliştirebilmek için her düzeyde müdahaleler planlanmalıdır (Dunlap, 2013). MEB'in, 30182 sayılı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 17. maddesinde ortaöğretim kurumlarında güvenli ortamın sağlanması amacıyla, koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınması, zararlı alışkanlıkların önlenmesi ve öğrencilerin şiddetten korunması amacıyla PDR hizmetleri kapsamında okul merkezli temel önleme çalışmalarını yürütülmesi vurgulanmıştır. Bu çalışmada, etkisi kanıtlanmış, gelişimsel ve önleyici bir PDR müdahalesi olan yaşam becerileri psikoeğitim programının, lise öğrencilerinin problem davranışlarının önlenmesine ve güvenli okul ortamlarının sağlanmasına katkıda bulunan ve bu bağlamda MEB'in ortaöğretim amaçlarına uygun bir çalışma olarak değerlendirilebilir. MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2006/26 sayılı Okullarda Şiddetin Önlenmesi konulu genelgesi ve 2014/20 sayılı Uyuşturucu Kullanımı ve Bağımlılıkla Mücadele konulu genelgesinde problemlere erken müdahalede gelişimsel ve önleyici çalışmalar esas alınarak, yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Gelişimsel ve önleyici yaklaşıma dayalı olarak, problem davranışların azaltılması ve yaşam becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, elde ettiği olumlu sonuçlar ile MEB'in amaçlarına ulaşmıştır.

Alanyazında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, öğrencilerin problem davranışlarının, öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesine dönük güncel çalışmalar yer almaktadır (Çakar ve diğerleri, 2015; Çavuşoğlu ve Savaş, 2016; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin problem davranışlarının gözleme dayalı değerlendirilmesinde, öğrencilerin okulda sürekli iletişim ve etkileşim içinde oldukları öğretmenler önem taşımaktadır. Bu kapsamda yaşam becerileri psikoeğitim programının öğrencilerin problem davranışlarına etkisinin incelenmesinde, öğretmen görüşlerine dayalı nitel bulgular da elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların problem davranışlarına dönük, sınıf ve mesleki alan öğretmenlerinin gözlemlerine başvurulmuştur. İki sınıf rehber öğretmeni ve beş mesleki alan öğretmeni tarafından yapılan gözlemlerde, yaşam becerileri psikoeğitim programına katılan öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğu öğretmen gözlemlerine göre de saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın nicel bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular değerlendirildiğinde, gelişimsel ve önleyici PDR yaklaşımına dayalı geliştirilen yaşam becerileri psikoeğitim

programının, katılımcıların yaşam becerileri ve problem davranışlarında anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların göre varılan genel sonuçlara ve araştırma sonuçlarına araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Bu çalışmada Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının mesleki ve teknik anadolu lisesi 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan deney grubuna bir ön oturum, sekiz psikoeğitim ve sekiz atölye ve son oturumdan oluşan Yaşam Becerileri Programı uygulanırken, kontrol grubuna üç oturumluk "Stresle Başa Çıkma" etkinlikleri uygulanmıştır. Aşağıda araştırmada elde edilen bulgulara göre varılan genel sonuçlara yer verilmektedir. Ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

1. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubuna uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın, Yaşam Becerileri Ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun kontrol grubuna göre yaşam becerileri düzeylerinin manidar şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının deney grubu öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini arttırmada etkili olduğu ve bu etkinin dört buçuk ay sonra da kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubuna uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının, Davranış Problemleri Ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubunun kontrol grubuna göre problem davranış düzeylerinin manidar şekilde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının deney grubundaki deneklerin problem davranış düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin dört buçuk ay sonra da kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deney grubunda yer alan deneklerin, program sonunda elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Elde edilen bulgular ışığında Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.
4. Sınıf rehber öğretmeni ve mesleki alan öğretmenlerinin öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin gözlemleri, deney grubundaki deneklerin problem davranışlarında azalma olduğu yönündedir.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara ilişkin şu önerilere yer verilebilir:

1. Bu çalışmada Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin yaşam becerilerini arttırdığı, problem davranışlarını azalttığı ve bu etkinin dört buçuk ay sonrasında da devam ettiği sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ve diğer ortaöğretim kurumlarında problem davranışların önlenmesinde ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının yaygınlaştırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Bu çalışma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 11. Sınıfta öğrenim gören kız öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler ile uygulama yapılarak programın etkisi incelenebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı farklı okul türlerinde (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi vb.) uygulanarak etkisi incelenebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
4. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının problem davranışlar üzerindeki etkisi uygulanan "Davranış Problemleri Ölçeği" ile sınırlıdır. Bu bağlamda programın farklı problem alanları üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.
5. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı "Kendini Tanıma, Kişilerarası İlişkiler, Sorumluluk ve Kariyer Planlama" alanlarına ait bilgi ve becerilerden oluşmaktadır. Farklı beceri alanlarına ilişkin oturumlar planlanarak, problem davranışlar ve yaşam becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.

6. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının farklı değişkenler (bağımlılık, devam/devamsızlık, akademik başarı vb.) üzerindeki etkisi incelenebilir.
7. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturumdan oluşmaktadır. Oturum ve atölye sayıları arttırılarak, yeni beceri alanları (problem çözme, karar verme vb.) ve içerikler eklenebilir.
8. Yapılan bu çalışmada geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenirliği ise Cronbach alpha katsayısı ile incelenmiştir. Farklı geçerlik ve güvenirlik analizleri ile ölçeğin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
9. Uygulamanın etkililiğini arttırmak amacıyla özellikle sorumluluk ve kariyer planlama alanlarında ek uygulamalar yapılabilir (Okula veya topluma hizmet çalışmaları, meslek elemanları ile biraraya gelme vb.).
10. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı okul saati içinde gerçekleştirilmiştir. Oturum ve atölye çalışmaları dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri pekiştirebilecekleri okul dışı aktiviteler de (kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ziyaretleri, sosyal-kültürel faaliyetler, gezi vb.) yapılabilir.
11. Bu çalışmada son testten bir buçuk ay sonra birinci izleme ve birinci izleme testinden üç ay sonra ikinci izleme gerçekleştirilmiştir. Programın daha uzun vadede etkilerinin izlenmesi için 6 ay ve 1 yılın sonunda da izleme çalışması yapılarak elde edilen sonuçlar değerlendirilebilir.
12. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı sadece öğrenciler ile uygulanmıştır. Programa paralel olarak, katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine eğitim programları düzenlenerek, program desteklenebilir.

KAYNAKLAR

- Alikaşıfoğlu, M. (2008). *Ergenlerde davranışsal sorunlar*. Adolesan Sağlığı Derneği Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı ve Sürekli Tıp Eğitimi Komisyonu (Ed.), Adolesan Sağlığı II sempozyumu içinde (s.55-60) İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri
- Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi (2011). Güvenli ortamların sağlanması: okullarda şiddetin önlenmesi Altındağ araştırma raporu, Ankara: Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- American Counseling Association (2009). *The Aca encyclopedia of counseling*. U.S.A.: Wiley
- American School Counselor Association (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*. Erişim tarihi: 16.02.2017. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf>
- Ankara Kalkınma Ajansı (2011). *Altındağ'ın sosyo- kültürel dokusu*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı
- Anuradha, K. (2014). Assessment of life skills among adolescents. *International Journal of Scientific Research*, 3(2), 219-221. doi: 10.15373/22778179/FEB2014/72
- Aras, Ş., Günay, T., Özcan, S. ve Orçın, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3) 186-196. Erişim adresi: <http://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TnpFME5URXg=>
- Arıcıoğlu, A. ve Tagay, Ö. (2008). Okullarda ruh sağlığı hizmetleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2).76-83. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304498>
- Ateş, F. B. ve Akbaş, T. (2012). Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50774>
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2). 550-568. Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr>.
- Aydın, B.; İmamoğlu, S.; Canel, N. ve Yaya, L. (2009). *Ergenlikten yetişkinliğe grup çalışmaları (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi

- Baker, S. B. (2011). The state of primary prevention in the American school counseling profession: Past,present and the future. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 105-113. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/199978>
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözmeye beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözmeye ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209728>
- Bharath, S. and Kumar, K. V. (2008). 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*, 4(1), 5-11. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918869.pdf>
- Bolkan, A., Çakıcı, E. ve Çakıcı, M. (2012). Problem solving skills and self-image of students subject to disciplinary measurements. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 49/A, 1-12.
- Bonino, S., Cattellino, E. and Ciairano, S. (2003). *Adolescents and risk: behavior, functions, and protective factors*. Italy: Springer
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brown, N.W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (Çev.Vahap Yorgun). Ankara: Anı Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E. ; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri(11.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: basic concepts, applications and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Capuzzi, D. and Gross, D. R. (2014). Prevention: an overview. D. Capuzzi and D.R. Gross (Ed.). *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers, and parents*. 6th.edition,(p.23-42). U.S.A.: American Counseling Association
- Choque-Larrauri, R. and Chirinos-Cáceres, J.L. (2009). Determining the efficacy of a high-school life-skills' programmein Huancavelica, Peru. *Rev. Salud Pública*, 11 (2), 169-181.
- Conyne, R., and Wilson, F. R. (2000). Division 49 position paper: Recommendations of the task force for the use of groups for prevention. *The Group Psychologist*, 11, 10–11.

- Costa, F. M., Jessor, R. and Turbin, M. S. (1999). Transition into adolescent problem drinking: the role of psychosocial risk and protective factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 60(4), 480-490.
- Çakar, F.S, Tagay, Ö., Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2015). Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 1-13.
- Çavuş, Ö.F., Çavuş, U.Y. ve Görpelioğlu, S. (2017). Ankara ilindeki ergenlerde riskli davranışların sıklığı, dağılımı. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 21 (1), 2-16. Erişim adresi: <http://www.turkailehekderg.org/makaleler/arastirma/ankara-ilindeki-ergenlerde-riskli-davranislarin-sikligi-dagilimi/#full-text>
- Çavuşoğlu, D. ve Savaş A.C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, (1), 1-13. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408085>
- Çelik, S. ve Ereskici, E. (2008). Meslek liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma nedenleri (Ankara ili örneği). *Milli Eğitim*, 177, 271-293.
- Çelik-Örücü, M.; Bugay, A.; Tuna, M. E.; Çok, F. ve Aşkar, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 16.337-345. doi: 10.5455/apd.173180
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24. doi: 10.1177/0002716203260092
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. And Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 3, 38-49. doi: 10.1080/04419057.2004.9674365
- Deniz, M. E.; Hamarta, E. ve Arslan, C. (2011). *Riskli gruplar için yaşam becerileri geliştirme programı*. Ankara: Maya Akademi
- Doğan, S. (2000). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 25 (118). 3-8.
- Donovan, J. E. and Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890-904. doi: 10.1037/0022-006X.53.6.890
- Donovan, J. E, Jessor, R. and Costa, F. (1993). Structure of health-enhancing behavior in adolescence: a latent variable approach. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 346-36. doi: 10.2307/2137372
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*(6.baskı).İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dökmen, Ü. (2001) *Varolmak gelişmek uzlaşmak*(4.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dryfoos, J. D. (1997). Adolescents at risk: shaping programs to fit the need. *Journal of Negro Education*, 65, 5–18. doi: 10.2307/2967364
- Dupper, D. R. (2010). *A new model of school discipline: engaging students and preventing behavior problems*. New York: Oxford University Press
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. U.S.A: Springer
- Durlak, J. A. and Wells, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26(5), 775-802. doi: 10.1023/A:1022162015815
- Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186. Erişim adresi: http://www.ires.or.th/wp-content/uploads/2015/01/Life-skills-ejsr_47_2_02.pdf
- Erbaş, M. M.(2017). *Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hali üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi, İzmir
- Ercan, H., Türkmen, M., Karaman, N. ve Çok, F. (2011, Ekim). *Ergenlerde riskli davranışlar, koruyucu faktörler ve risk faktörleri*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir
- Esin, İ. S. ve Dursun, O. B. (2014). Okullarda görülen sorun davranışlar ve okul ruh sağlığı uygulamaları: bir gözden geçirme. *Sakarya Tıp Dergisi*, 4(1), 1-9. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117005>
- Fagan, A. A. and Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*. 31(3), 235-253. doi: 10.1002/jcop.10045
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*(3rd ed.), London: Sage.
- Fomeris, T., Danish, S.J. and Scott, D.L. (2007). Setting goals, solving problems and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program, *Adolescence*, 42(165), 103-114.
- Gençtanırım-Kuru, D. (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Gençtanırım, D. ve Ergene, T. (2014). Riskli davranışlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Journal of Social Science*, 25(1), 125-138. doi: 10.9761/JASSS2304
- Giannotta, F. and Weichold, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two european countries: one-year follow-up. *Child Youth Care Forum*, 45, 607–624. doi: 10.1007/s10566-016-9349-y
- Gomes A.R. and Marques B. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme, *Educational Studies*, 39(2), 156-166. doi: 10.1080/03055698.2012.689813
- Gorbett, K. (2013) School violence and at-risk students. E.S. Dunlap.(Ed.) *The comprehensive handbook of school safety* (s.109-120). Boca Raton : Taylor & Francis
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H., ve Bekar, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/47624>
- Gysbers, N. C. (1990). A model comprehensive guidance program. N. C. Gysbers and P. Henderson (Ed), *Comprehensive guidance programs That Work* (s.1-24). Greenbora, NC: ERIC/CASS publications.
- Gysbers, N.C. (1997). A model comprehensive guidance program. N. C. Gysbers and P. Henderson (Ed), *Comprehensive guidance programs that work II* (s.1-24). Greensboro, NC: ERIC/CASS publications.
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. (2001). *Leading and managing comprehensive school guidance programs*. ERIC/CASS Digest (ERIC Identifier: ED462670).
- Gysbers, N. C. and Henderson, P. (2001a). Comprehensive guidance and counseling programs: a rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246-256
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. Erişim Tarihi: 10.09.2016 <http://clarehanbury.typepad.com/life-skills-handbooks/6-FREE-LifeSkills>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. New York: Chapman & Hall/CRC
- Hodge, K., Danish, S. and Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125–1152.doi: 10.1177/0011000012462073

- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Iqbal, N., Rahimi, H., Rezai, F. and Alvi, S.(2017). Effect of life skill training on mental health of Iranian high school students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(3), 191-195.
- study. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(3), 189-196.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies,(2013). *Life skills – skills for life: a handbook*. Denmark: International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies
- Irannezhad, S. (2017). Effectiveness of life-skills training on the mental health of 2nd grade female High School students in Bam-Iran. *Bali Medical Journal* 6(3): 583-588. doi: 10.15562/bmj.v6i3.635
- İnandı, T., Özer, C., Akdemir, A., Akoğlu, S., Babayiğit, C., Turhan, E. ve Sangün, Ö. (2009). Violence, psychological features, and substance use in high school students in Hatay: A cross-sectional
- Jain, R. ve Goyal, S.(2014). Assessment of certain life skills among high school adolescents of Jaipur district. *Indian Journal of Health and Wellbeing*,5(10), 1191-1193.
- Jegannathan, B., Dahlblom, K., Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*,9,78-84. doi: 10.1016/j.ajp.2014.01.011
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *Addiction*, 82(4), 331-342. doi: 10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x
- Jessor, R.(1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Adolescent Health*, 12(8), 597-605.doi: 10.1016/1054-139X(91)90007-K
- Jessor, R., Donovan, J. E. ve Costa, F. M. (1994). *Beyond adolescence: Problem behaviour and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. and Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), 923-933.doi: 10.1037/0012-1649.31.6.923
- Jessor, R., Turbin, M. S. and Costa, F. M. (1998). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 788-800.doi: 10.1037/0022-3514.75.3.788
- Jessor, R., Turbin, M. S. and Costa, F. M. (1998a). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 194-208.doi: 10.1207/s1532480xads0204_3
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescence risk behavior. R. Jessor (Ed.) *New perspectives on adolescence risk behavior (p.1-13)*. U.S.A.: Cambridge Press.
- Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H. ve Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329-360.doi: 10.1111/1532-7795.1303004
- Jessor, R. and Turbin, M. S. (2014). Parsing protection and risk for problem behavior versus pro-social behavior among US and Chinese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1037-1051. doi: 10.1007/s10964-014-0130-y
- Jessor, R. (2016). *The origins and development problem behavior theory. the collected works of Richard Jessor*. U.S.A.: Springer
- Jessor, R. (2017). *Problem behavior theory and social context. the collected works of Richard Jessor, Volume 3*. Switzerland: Springer International Publishing
- Johnson, Y. D. and Dinnall, S. E. (2009). *Comprehensive school counseling program guide*. Springfield: Springfield Public Schools
- Jolles, R., L. (2005). *How to Run Seminars and Workshops (3 ed.)*. New Jersey: John Wiley and Son
- Karabekiroğlu, K. (2009). *Anne-babalar için ergen ruh sağlığı rehberi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Karagüven, M. H. ve Cengizhan, S. (2005). Öğretmenlere göre meslek lisesi öğrencilerinin rehberlik gereksinimleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 22, 171-184. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/360/2018>
- Kaya, A. (2017). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. A.Kaya(Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişim* (11. baskı).(s.2-29). Ankara: Pegem Akademi

- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L. and Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210. doi: 10.2224/sbp.2014.42.2.197
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. 8. Baskı. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kia-Dehi, N, K. (2016). Comparing the effects of life skills training on male and female high school students' self-esteem in Sari. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(1), 212-219. Erişim adresi: <http://european-science.com/eojnss/article/view/3110>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Korkut, F. (2003a). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. 4.baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. 14.basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. 2.baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Leech, N.L., Barrett, K.C. and Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LeCroy, C. (2008). Universal Prevention for Adolescent Girls: The Go Grrrls Program. C.W. LeCroy and J.E. Mann (Ed). *Handbook of prevention and intervention programs for adolescent girls*. U.S.A: John Wiley and Sons
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., and Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. doi: 10.1177/0272431604273211
- Lerner, R. M. (2005). Promoting positive youth development. *Theoretical and empirical bases. institute for applied research in youth development promoting*. Tufts University. Washington, D.C: National Academy of Sciences. <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/pubpromotingpositive.pdf>

- Mahmoudi-Gharaei, J., Alavi, A. and Shahrivar, Z. (2008). The effect of social skills training program on the emotional and behavioral problems of adolescent girls in a high school. *Iranian Journal of Psychiatr.* (3)2, 79-82. Erişim adresi: <http://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/475>
- Meyers, A. and Swerdlik, M. (2003). School-based health centers: Opportunities and challenges for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 40, 253–264. doi: 10.1002/pits.10085
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi genelgesi*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Uyuşturucu kullanımı ve bağımlılıkla mücadele genelgesi*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: MEB
- Mohammadi, A. (2011). Survey the effects of life skills training on Tabriz high school student's satisfaction of life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1843-1845. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.356
- Morganett, R.S. (2005). *Yaşam becerileri ergenler için grupla psikolojik danışma uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayınevi
- Mutiso, V., Tele, A., Musyimi, C., Gitonga, I., Musau, A. and Ndeti, D. (2017). Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *Child and Adolescent Mental Health*, 1-8. doi: 10.1111/camh.12232
- Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. 5th. Edition. Minneapolis : Educational Media Corporation

- Nagy, S. (2002). Using theory in curriculum development: the future selves curriculum. *American Journal of Health Studies*, 18(1), 31-37.
- Nazlı, S. (2014). Polis Akademisi rehberlik ve psikolojik danışma büro amirliğinin gelişimsel rehberlik modeline geçiş süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 249-268.
- Nazlı, S. (2014a). Akademide Yaşam Becerileri Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Nazlı, S. (2016a). Türk Polis Akademisi kapsamlı gelişimsel rehberlik programı politikası. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (35), 387-410.
- Ndugwa, R. P., Kabiru, C. W., Cleland, J., Beguy, D., Egondi, T., Zulu, E. M. and Jessor, R. (2011). Adolescent problem behavior in Nairobi's informal settlements: applying problem behavior theory in Sub-Saharan Africa. *Journal of Urban Health*, 88(2), 298-317. doi: 10.1007/s11524-010-9462-4
- OECD (2017), *PISA 2015 results (volume III): students'well-being*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273856-en
- Ørngreen, R. and Levinsen, K.(2017). Workshops as a research methodology. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(1),70-81. Erişim adresi: http://vbn.aau.dk/files/257686207/_rngreen_Levinsen_Workshop_as_a_Research_methodology_ejel_volume15_issue1_article569.pdf
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. ve Çakmak, D. (2000). Uçucu madde kullanımının yaygınlığı: Çok merkezli bir araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 220-224. Erişim adresi: http://www.ogelk.net/makale/ucucu_yayginlik.pdf
- Ögel, K., Çorapçıoğlu, A., Sır, A., Tamar, M., Tot, Ş., Doğan, O., Uğuz, Ş., Yenilmez, Ç., Bilici, M., Tamar, D. ve Liman, O. (2004). Dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 112-118. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/C15S2/dokuzilde.pdf>
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin-Eke, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Ögel, K., Taner, S. ve Eke, C. (2006). 10.sınıf öğrencileri arasında tütün, alkol ve madde kullanımı yaygınlığı: İstanbul örnekleme. *Bağımlılık Dergisi*, 7(1), 18-23. Erişim adresi: <http://www.ogelk.net/Dosyadepo/onuncusinfogrencilerinde.pdf>

- Ögel, K., Önal, A. ve Kulkara, S. N. (2014). *Gençlik dönemi ve sorunları: Aileler için rehber bir kitap*. İstanbul: Psyche Yayınları.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- Önder, F. C. ve Yılmaz, Y. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen kuraldışı davranışları yordamada yaşam doyumu ve anne-baba stillerinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1737-1748. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Fulya_Cenkseven_Oender2/publication/289882246_The_Role_of_Life_Satisfaction_and_Parenting_Styles_in_Predicting_Delinquent_Behaviors_among_High_School/links/5705851908ae74a08e274ce6/The-Role-of-Life-Satisfaction-and-Parenting-Styles-in-Predicting-Delinquent-Behaviors-among-High-School.pdf
- Önemli, M. ve Yöndem, Z. D. (2012). The effect of psychoeducational group training depending on self regulation on students' motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 67-73. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978433.pdf>
- Öngören, B.; Sarıefe, H. ve Balcı, Y. (2017). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 62, 333-347. doi: 10.9761/JASSS7294
- Özar, M. (2015). Okullarda destek birimlerinin önemi ve görevleri: Türkiye’de mevcut durum. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 25-43. doi: 10.19128/turje.181058
- Özbay, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilköğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Özen, Y., Gülaçtı, F. ve Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim öğrencilerinin sorumluluk duygusu ve davranış düzeyleri ile iç-denetimsel sorumluluk ile dış-denetimsel sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-58
- Özen, Y. (2016). *Çocuklarda sorumluluk eğitimi*. Ankara: Yason Yayınları
- Özer, A., Gençtanırım, D., Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşimli değişkenler ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (131), 302-314.
- Özmen, E. (2011). *Kendini tanıma rehberi (2.baskı)*. Ankara: Turkuaz Bilişim, Bilgisayar ve Yayıncılık

- Pallant, J. (2016) *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. London: McGraw-Hill Education.
- Peacock, G. G. And Collett, B. R. (2011). *Collaborative home/school interventions: Evidence-based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. New York: Guilford Press.
- Picklesimer, B. K., Hooper, D. R. and Ginter, E. J. (1998). Life skills, adolescents, and career choices. *Journal of Mental Health Counseling*, 20(3), 272. Erişim adresi: <http://eds.a.ebscohost.com>
- Rogers, C.R. (2003). *Etkileşim grupları* (Çev. Hamdullah Erbil). Ankara: Doruk Yayımcılık
- Romano, J. L. and Hage, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 28, 733–763. doi: 10.1177/0011000000286001
- Romano, J. L. (2015). *Prevention psychology: enhancing personal and social well-being*. USA: American Psychological Association
- Sağlık Bakanlığı (2016). *Sağlık istatistikleri yılığı*. Ankara: Sağlık Bakanlığı
- Seal, N. (2006). Preventing tobacco and drug use among Thai high school students through life skills training. *Nursing and Health Sciences*. 8, 164–168. doi: 10.1111/j.1442-2018.2006.00275.x
- Schmidt, J.J. (2017). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik: Öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları* (Çev.ed.S. Doğan). Ankara: Nobel Yayınevi
- Sharma, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary school of Kathmandu: an experience. *Kathmandu University Medical Journal* ,1(3),170-176. Erişim adresi: <http://www.kumj.com.np/issue/3/170-176.pdf>
- Shinn, M. R. and Walker, H. M. (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. M. R, Shinn, H.M. Walker and G. E. Stoner (Ed). *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (s.1-26). U.S.A: National Association of School Psychologists.
- Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görölen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 20(1), 145-171. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/153311>

- Siyez, M. D., ve Palabıyık, A. (2009). Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 56-67. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70102>
- Siyez, D. M. ve Aysan, F.(2015). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171
- Smith, P. K. (2017). *Ergenlik* (Ç. Öztekin, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları
- Sorensen, G., Gupta, P. C., Nagler, E. and Viswanath, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one*, 7(4), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0034982
- Sprague, J. R. and Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: practical prevention strategies*. New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. and Avenevoli S. (1998). Disengagement from school and problem behaviorin adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work. R. Jessor (Ed.). *New perspectives on adolescence risk behavior* (s.391-424). New York: Cambridge Press.
- Subasree, R. and Nair, A.R. (2014). The life skills assessment scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring Life Skills. *Journal Of Humanities And Social Science* 19(1),50-58. doi: 10.9790/0837-19195058
- Şentürk-Aydın, R. ve Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate dtatistics(4th Edition)*. Boston: Allyn and Bacon
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik, teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1551-1566. doi: 10.12738/estp.2013.3.1398

- Telef, B.,B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590. doi: 10.13140/RG.2.1.2938.7369
- The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2014). *What is social and emotional learning?* Erişim Tarihi: 10.08.2016 <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/>
- The Office of Public Sector Reform (2018). Guidelines for planning and conducting Workshops and Seminars. Erişim Tarihi: 16.07.2018 <http://www.reform.gov.bb/index.php/resource-centre>
- Thurston,L.P.(2002). Practical partnerships: analysis and results of a cooperative life skills program for at-risk rural youth. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(3). 313-326. doi: 10.1207/S15327671ESPR0703_2
- Tobin, T. J. and Sugai, G. (2005). Preventing problem behaviors: primary, secondary, and tertiary level prevention interventions for young children. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), 125. doi: 10.1037/h0100309
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161330
- Tuzgöl Dost; M. ve Keklik, İ. (2014). Sürekli kaygı, umutsuzluk ve benlik saygısının ergenlerin riskli davranışlarını yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51).195-208. doi: 10.17755/esosder.89538
- United Nations International Children's Emergency Fund (2012). *Türkiye’de çocuk ve genç nüfusun durumunun analizi*. Ankara: Unicef
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170. doi: 10.15285/maruaeabd.263879
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Ünlü, A., ve Evcin, U. (2014). 2008 ve 2010 yılları arasında İstanbul Bağcılar ilçesinde gençler arasında madde kullanım yaygınlığı, risk ve koruma faktörlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 127-140.

- Wilson, D. B., Gottfredson, D.C. and Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3),246,272.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P.G. and Brooks, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. U.S.A.: Yale University Press.
- World Health Organization (1997). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO
- World Health Organization (2003). *Value adolescents, invest in future: educational package. facilitator's manual*. Manila, Philippines: WHO
- World Health Organization. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Malta: WHO
- Vatankah, H., Daryabari,D., Ghadami, V. and KhanjanShoeibi, E.(2014). Teaching how life skills (anger control) affect the happiness and self esteem of Tonekabon female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 123-126. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.178
- Yalaki, Z., Çetin, F. ve Bilge Dallar, Y. (2015). Bir eğitim ve araştırma hastanesine başvuran adölesanlardaki riskli davranışların değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 54(3). 127-133. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etd/article/view/5000158134/5000142635>
- Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi program ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk eğitimi el kitabı* (5. Baskı). İstanbul Remzi Kitabevi
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B.Yeşilyaprak (Ed.). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya (s. 2-41).Ankara: Pegem Akademi
- Yeşilyaprak, B. (2015).*21. yy.da eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım 24.Basım*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Yeşilyaprak, B. (2015a). *İlk ve ortaöğretimde gelişimsel rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.(10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yüceşahin M.,M. ve Tuysuz, S.(2011). Ankara kentinde sosyo-mekansal farklılaşmanın örüntüleri: ampirik bir analiz. *Coğrafi Bilimler Dergisi*. 9(2), 159-188. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/1641/17556.pdf>
- Yüksel-Şahin, F. (2017). *İletişim becerilerine genel bir bakış*. A.Kaya(Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişim* (11. baskı).(s.32-60). Ankara: Pegem Akademi
- Zhou, K and Ye, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16(5),323-326





Ek A.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Planı

Psiko-eğitim programının temel aldığı

Felsefi akımlar: Hümanist felsefi akım

Kuramlar: Bilişsel- davranışçı yaklaşım ,birey merkezli psikolojik danışma kuramı, davranışçı ve sosyal öğrenme kuramı

Üye sayısı: 16

Danışanların yaş ortalaması: 17

Cinsiyeti: 16-Kız

Oturum sayısı: bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum

Oturum süresi: Psikoeğitim: 40 dakika

Atölye: 80 dakika

Mekan: Okul kütüphanesi

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Genel Amacı: Katılımcıların yaşam becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını önlemek

Yeterlikler ve kazanımlar:

Ön Oturum

- Programın amacı, içeriği ve sürecini fark eder.
- Grupta uyulması gereken kuralları fark eder.

1.Oturum/Atölye

- Kişisel özelliklerini fark eder.
- Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.

2.Oturum/Atölye

- Yaşadığı duyguları fark eder..

3.Oturum/Atölye

- Etkili kişilerarası iletişimin önemini kavrar.

4.Oturum/Atölye

- Empati becerisini uygular.
- Etkili dinleme becerisini temel düzeyde uygular.

5.Oturum/Atölye

- Kişisel sorumluluklarını fark eder.

6.Oturum/Atölye

- Sorumluluk alanlarını kavrar.

7.Oturum/Atölye

- Kariyer planlaması yapmanın önemini kavrar.
- Kişilik özellikleri ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark eder.

8.Oturum/Atölye

- Mesleki hedefine ulaşmak için plan yapmanın önemini kavrar.

İçerik:

Ön Oturum: Programın amacı, süreci ve içeriği

Grup kurallarının belirlenmesi

1.Oturum/Atölye: Kendini tanıma

2.Oturum/Atölye: Duyguları Tanıma

3.Oturum/Atölye: Etkili Kişilerarası İletişim

4.Oturum/Atölye: Dinleme ve Empati

5.Oturum/Atölye: Kişisel Sorumluluk

6.Oturum/Atölye: Sorumluluk Alanları

7.Oturum/Atölye: Kariyer Planlama,

8.Oturum/Atölye: Kariyer Planlama

Son Oturum: Programdan Elde Edilen Kazanımlar ve Programın Değerlendirilmesi

Değerlendirme Süreci:

Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulaması sonunda programın etkililiğini ölçmek amacıyla nicel veriler deney ve kontrol grubundan, nitel veriler ise deney grubu, deney ve kontrol grubunun sınıf ve mesleki alan öğretmenlerinden elde edilmiştir. Ölçme aracı olarak, nicel verilerin toplanmasında Yaşam Becerileri Ölçeği ve Davranış Problemleri Ölçeği, nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu ile ‘Öğretmen Gözlem Formu’ kullanılmıştır.

Ek B.1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**1. Yaşınız**

() 14 () 15 () 16 () 17 () 18 () 19

2. Ekonomik durumunuz

- () Düşük
() Orta
() Yüksek

3. Anne eğitim düzeyi

- () Okuma yazma bilmiyor
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Lisansüstü

3. Baba eğitim düzeyi

- () Okuma yazma bilmiyor
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
() Üniversite
() Lisansüstü

Ek B.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) Örnek Maddeler

	MADDELER	Her zaman	Sık Sık	Ara sıra	Bazen	Hiçbir Zaman
1						
2	Mesleki hedeflerime ulaşabilmek için planlar yaparım.					
3						
4						
5						
6	Yaşadığım duyguları ifade edebilirim.					
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13	Güçlü yönlerimin farkındayım.					
14	Okulumla ilgili sorumluluklarımı yerine getiririm.					
15						
16						

Ek B.3. Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) Örnek Maddeler

	MADDELER	0 (Hiç)	1 (Bazen)	2 (Sıklıkla)
1				
2				
3	Okula, derse geç kalırım.			
4				
5				
6				
7	İnsanlara kaba davranırım.			
8				
9				
10				

Ek B.4. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler.

Bu form, katılmış olduğunuz Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'ndaki deneyimlerinize ilgili değerlendirmelerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak değerlendirmelerinizi yazınız. Teşekkür ederim.

Dilşad KUTSAL

Uzm. Psikolojik Danışman

	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
Yaşam becerileri psikoeğitim programı kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu.					
Yaşam becerileri psikoeğitim programı kendimi daha iyi hissetmeme yardımcı oldu.					
Yaşam becerileri psikoeğitim programı yeni bilgiler ve beceriler öğrenmeme yardımcı oldu.					
Yaşam becerileri psikoeğitim programında öğrendiğim bilgi ve becerileri yaşamımda uyguluyorum.					
Yaşam becerileri psikoeğitim programı benim için faydalı oldu.					

- Yaşam becerileri psikoeğitim programında öğrendiğim bilgi ve beceriler
- Yaşam becerileri psikoeğitim programında kendimle ilgili fark ettiklerim
- Yaşam becerileri psikoeğitim programında en çok faydalandığım etkinlik/etkinlikler
- Arkadaşlarına yaşam becerileri psikoeğitim programına katılmalarını önerir misin?

Evet.Çünkü.....

Hayır.Çünkü.....

- Yaşam becerileri psikoeğitim programının daha iyi olabilmesi için önerilerim
- Sana göre nasıl bir grup lideriydim?

Ek B.5. Öğretmen Gözlem Formu
(Sınıf Rehber Öğretmeni/Mesleki Alan Dersi Öğretmeni)

Öğretmenin Adı Soyadı:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Aşağıda belirtilen davranışları öğrencinizde ne sıklıkla gözlemlediğinizi "Her zaman", "Sık Sık", "Bazen", "Hiçbir Zaman" seçeneklerinden sizin için en uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Teşekkür ederim.

	MADDELER	Her zaman	Sık Sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Derse geç kalır.				
2	Ders ile ilgili verilen sorumlulukları yerine getirmez.				
3	Ders esnasında başka şeylerle ilgilenir(uyumak, dışarı bakmak, arkadaşı ile konuşmak vb.).				
4	Küfürlü konuşur.				
5	Arkadaşları ile kavga eder.				
6	Ders araç ve gereçlerini getirmez.				
7	Sınavlarda kopya çeker.				
8	Derste cep telefonu kullanır.				
9	Okul eşyalarına zarar verir.				
10	Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz alır.				
11	Derste söz almadan konuşur.				
12	Derste yemek yer.				
13	Okul kılık-kıyafet kuralına uymaz.				
14	Okuldan kaçır.				
15	Arkadaşları ile dalga geçer.				

Öğrenci ile ilgili dikkatinizi çeken başka davranış varsa yazınız:

EK B.6. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararı

Toplantı No:2
 Toplantı tarihi:16/02/2017
 Toplantı saati:16:15
 Toplantının yapıldığı yer: Okul kütüphanesi

2016-2017 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI MESLEKİ ve TEKNİK ANADOLU LİSESİ 2.DÖNEM REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ YÜRÜTME KOMİSYONU KARARLARI

2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem başı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu tarafından 16/02/2017 tarihinde yapılan toplantıda aşağıda belirtilen kararlar alınmıştır:

- 1.
- 2.
3. Okul rehber öğretmeni Dilşad Kutsal tarafından 11.sınıf öğrencilerine yönelik "Yaşam Becerileri Psiko eğitim Programı"nın uygulanmasına
- 4.
- 5.
6. karar verilmiştir.

Dilşad KUTSAL
 Rehber Öğretmen



EK B.7. Veli Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın Veli;

Öğrencilerimizi geleceğe hazırlamak, mutlu ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olmak ve bu kapsamda ihtiyaçları olan yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, okulumuz rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanı Dilşad KUTSAL tarafından 11.sınıf öğrencilerine yönelik Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı uygulanacaktır. Program, öğrencilerimizin kendilerini tanımalarına, etkili kişilerarası iletişim ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine, kariyer planlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır ve programda bu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Programın 1 Mart 2017 ve 26 Nisan 2017 tarihleri arasında uygulanması planlanmaktadır. Bir ön oturum, 8 psikoeğitim, 8 atölye ve son oturum olarak hazırlanan programın psikoeğitim oturumları belirtilen tarihler arasında her hafta rehberlik saatinde, atölye oturumları ise okul idaresi, ders öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanı tarafından belirlenen iki ders saatinde öğrencinin eğitim-öğretimini aksatmayacak şekilde uygulanacaktır. Bu programa katılması planlanan öğrenci grubu içinde çocuğunuz da yer almaktadır ve programa katılabilmesi için izniniz gerekmektedir.

Dilşad KUTSAL

Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman

Okulumuz rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanı Dilşad Kutsal tarafından uygulanacak olan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı hakkında bilgi edindim ve çocuğumun bu programa katılmasına izin veriyorum.

İmza

...../...../ 2017

Velinin Adı Soyadı

**Ek C.1. Yaşam Becerileri Grup*Ölçüm etkileşimi için Bonferroni çoklu
karşılaştırma testi sonuçları**

(I) Grup*Ölçüm	(J) Grup*Ölçüm	Fark	Std. Hata	Fark (%95 CI)
K1 (Kontrol Öntest)	K2	-1,75	1,81	-7,54 - 4,04
	K3	1,44	1,81	-4,35 - 7,22
	K4	-3,38	1,81	-9,16 - 2,41
	D1	0,94	1,81	-4,85 - 6,72
	D2	-15,25*	1,81	-21,04 - -9,46
	D3	-13,94*	1,81	-19,72 - -8,15
	D4	-16,38*	1,81	-22,16 - -10,59
K2 (Kontrol Sontest)	K1	1,75	1,81	-4,04 - 7,54
	K3	3,19	1,81	-2,6 - 8,97
	K4	-1,63	1,81	-7,41 - 4,16
	D1	2,69	1,81	-3,1 - 8,47
	D2	-13,50*	1,81	-19,29 - -7,71
	D3	-12,19*	1,81	-17,97 - -6,4
	D4	-14,63*	1,81	-20,41 - -8,84
K3 (Kontrol İzleme-1)	K1	-1,44	1,81	-7,22 - 4,35
	K2	-3,19	1,81	-8,97 - 2,6
	K4	-4,81	1,81	-10,6 - 0,97
	D1	-0,50	1,81	-6,29 - 5,29
	D2	-16,69*	1,81	-22,47 - -10,9
	D3	-15,38*	1,81	-21,16 - -9,59
	D4	-17,81*	1,81	-23,6 - -12,03
K4 (Kontrol İzleme-2)	K1	3,38	1,81	-2,41 - 9,16
	K2	1,63	1,81	-4,16 - 7,41
	K3	4,81	1,81	-0,97 - 10,6
	D1	4,31	1,81	-1,47 - 10,1
	D2	-11,88*	1,81	-17,66 - -6,09
	D3	-10,56*	1,81	-16,35 - -4,78
	D4	-13,00*	1,81	-18,79 - -7,21
D1 (Deney Öntest)	K1	-0,94	1,81	-6,72 - 4,85
	K2	-2,69	1,81	-8,47 - 3,1
	K3	0,50	1,81	-5,29 - 6,29
	K4	-4,31	1,81	-10,1 - 1,47
	D2	-16,19*	1,81	-21,97 - -10,4
	D3	-14,88*	1,81	-20,66 - -9,09
	D4	-17,31*	1,81	-23,1 - -11,53
D2 (Deney Sontest)	K1	15,25*	1,81	9,46 - 21,04
	K2	13,50*	1,81	7,71 - 19,29
	K3	16,69*	1,81	10,9 - 22,47
	D4	11,88*	1,81	6,09 - 17,66
	D1	16,19*	1,81	10,4 - 21,97
	D3	1,31	1,81	-4,47 - 7,1
	D4	-1,13	1,81	-6,91 - 4,66
D3 (Deney İzleme-1)	K1	13,94*	1,81	8,15 - 19,72
	K2	12,19*	1,81	6,4 - 17,97
	K3	15,38*	1,81	9,59 - 21,16
	K4	10,56*	1,81	4,78 - 16,35
	D1	14,88*	1,81	9,09 - 20,66
	D2	-1,31	1,81	-7,1 - 4,47
	D4	-2,44	1,81	-8,22 - 3,35
D4 (Deney İzleme-2)	K1	16,38*	1,81	10,59 - 22,16
	K2	14,63*	1,81	8,84 - 20,41
	K3	17,81*	1,81	12,03 - 23,6
	K4	13,00*	1,81	7,21 - 18,79
	D1	17,31*	1,81	11,53 - 23,1
	D2	1,13	1,81	-4,66 - 6,91
	D3	2,44	1,81	-3,35 - 8,22

**Ek C.2. Problem Davranış Grup*Ölçüm etkileşimi için Bonferroni çoklu
karşılaştırma testi sonuçları**

(I) Grup*Ölçüm	(J) Grup*Ölçüm	Fark	Std. Hata	Fark (%95 CI)
K1 (Kontrol Öntest)	K2	-0,69	0,47	-2,2 - 0,82
	K3	0,00	0,47	-1,51 - 1,51
	K4	0,94	0,47	-0,57 - 2,45
	D1	-0,38	0,47	-1,88 - 1,13
	D2	3,25*	0,47	1,74 - 4,76
	D3	2,81*	0,47	1,3 - 4,32
	D4	3,56*	0,47	2,05 - 5,07
K2 (Kontrol Sontest)	K1	0,69	0,47	-0,82 - 2,2
	K3	0,69	0,47	-0,82 - 2,2
	K4	1,63*	0,47	0,12 - 3,13
	D1	0,31	0,47	-1,2 - 1,82
	D2	3,94*	0,47	2,43 - 5,45
	D3	3,50*	0,47	1,99 - 5,01
K3 (Kontrol İzleme-1)	K1	0,00	0,47	-1,51 - 1,51
	K2	-0,69	0,47	-2,2 - 0,82
	K4	0,94	0,47	-0,57 - 2,45
	D1	-0,38	0,47	-1,88 - 1,13
	D2	3,25*	0,47	1,74 - 4,76
	D3	2,81*	0,47	1,3 - 4,32
K4 (Kontrol İzleme-2)	K1	-0,94	0,47	-2,45 - 0,57
	K2	-1,63*	0,47	-3,13 - -0,12
	K3	-0,94	0,47	-2,45 - 0,57
	D1	-1,31	0,47	-2,82 - 0,2
	D2	2,31*	0,47	0,8 - 3,82
	D3	1,88*	0,47	0,37 - 3,38
D1 (Deney Öntest)	K1	0,38	0,47	-1,13 - 1,88
	K2	-0,31	0,47	-1,82 - 1,2
	K3	0,38	0,47	-1,13 - 1,88
	K4	1,31	0,47	-0,2 - 2,82
	D2	3,63*	0,47	2,12 - 5,13
	D3	3,19*	0,47	1,68 - 4,7
D2 (Deney Sontest)	K1	-3,25*	0,47	-4,76 - -1,74
	K2	-3,94*	0,47	-5,45 - -2,43
	K3	-3,25*	0,47	-4,76 - -1,74
	D4	-2,31*	0,47	-3,82 - -0,8
	D1	-3,63*	0,47	-5,13 - -2,12
	D3	-0,44	0,47	-1,95 - 1,07
D3 (Deney İzleme-1)	D4	0,31	0,47	-1,2 - 1,82
	K1	-2,81*	0,47	-4,32 - -1,3
	K2	-3,50*	0,47	-5,01 - -1,99
	K3	-2,81*	0,47	-4,32 - -1,3
	K4	-1,88*	0,47	-3,38 - -0,37
	D1	-3,19*	0,47	-4,7 - -1,68
D4 (Deney İzleme-2)	D2	0,44	0,47	-1,07 - 1,95
	D4	0,75	0,47	-0,76 - 2,26
	K1	-3,56*	0,47	-5,07 - -2,05
	K2	-4,25*	0,47	-5,76 - -2,74
	K3	-3,56*	0,47	-5,07 - -2,05
	K4	-2,63*	0,47	-4,13 - -1,12
	D1	-3,94*	0,47	-5,45 - -2,43
	D2	-0,31	0,47	-1,82 - 1,2
	D3	-0,75	0,47	-2,26 - 0,76

Ek D.1. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu Frekans Dağılımları

	TOPLAM	KEŞİNLİKLE KATILMIYOR UM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILUYORUM	KEŞİNLİKLE KATILUYORUM
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaşam becerileri psikoeğitim programı kendimi daha iyi tanımama yardımcı oldu.	16			1	3	12
Yaşam becerileri psikoeğitim programı kendimi daha iyi hissetmeme yardımcı oldu.	16				6	10
Yaşam becerileri psikoeğitim programı yeni bilgiler ve beceriler öğrenmeme yardımcı oldu.	16				7	9
Yaşam becerileri psikoeğitim programında öğrendiğim bilgi ve becerileri yaşamımda uyguluyorum.	16			1	8	7
Yaşam becerileri psikoeğitim programı benim için faydalı oldu.	16				5	11

**EK D.2. Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu Temalar
ve Frekans Dağılımları**

Tema	Öğrencilerin Kullandığı İfadeler	Frekans
Öğrenilen bilgi ve beceriler	Duygularımı tanıdım	9
	Duygularımı daha iyi ifade edebilmeyi öğrendim	8
	Kendimi daha iyi tanıdım.	8
	Geleceğimi planlamayı öğrendim	8
	Sorumluluklarımı öğrendim	7
	Güçlü yönlerimi öğrendim.	7
	Empati kurmayı öğrendim.	6
	Sorumluluklarımı öğrendim.	4
Kişisel Farkındalıklar	Güçlü yönlerimi fark ettim.	14
	İstedğim zaman neler yapabileceğimi fark ettim.	13
	Güçlendirmem gereken yönlerimi fark ettim	10
	Topluma ve kendime ait sorumlulukları fark ettim	9
	Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum.	8
	Benim için uygun olan mesleği fark ettim.	7
En çok faydalandığı etkinlikler	Emojiler etkinliği	15
	Kariyer planlama	11
	Benim Güçlü Ağacım	14
	Kişiliğime Uygun Meslekler	12
	İletişim	8
	Sorumluluk Alanlarım	5
Programı önerme nedenleri	Arkadaşlarımda da öğrenmeleri gereken çok şey var.	14
	Faydalı ve eğlenceli bir program	13
	Kendimi tanımak ve geliştirmek için faydalı	11
	Kendimi tanımak ve geleceğimi planlamak için faydalı	9
Programa ilişkin öneriler	Önerim yok. Her şey iyiydi.	10
	Müze vb. geziler ve aktiviteler yapılabilir	2
	Duygular ile ilgili daha çok etkinlik olsun isterdim.	2
	8 oturum ve 8 atölyeden daha fazla olup, yeni konular eklenmesini isterdim.	2
	Bireysel görüşmeler yapılabilir.	2
Lidere yönelik değerlendirmeler	Bilgili	14
	Tarafsız	14
	Empati kurabilen	14
	İyi bir dinleyici	12
	Bilgileri iyi aktarabilen	8
	Anlayışlı	6
	Sabırlı	6
	Düzenli	5
	Sevecen	5

EK D.3. Deney Grubu Sınıf Rehber Öğretmeni Gözlem Formu Frekans Dağılımları

	Ön				Son				İzleme			
Madde No	Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1	3	11	2			13	2			14	2	
2	1	9	6			12	4			12	4	
3	4	9	3			10	6			12	4	
4		4	11	1		1	15				16	
5	1	4	11			5	11			2	14	
6		4	9	3		8	8			8	8	
7		1	13	2		2	14			14	2	
8	2	12	2			6	10			9	7	
9			2	14		1	15			1	15	
10		1	4	11			16			1	15	
11	1	9	3	3			16			4	12	
12		1	8	7		4	12			3	13	
13	2	11	3			5	11			7	9	
14		2	13	1		1	15			2	14	
15			2	13			16				16	

**EK D.4. Deney Grubu Mesleki Alan Öğretmeni Gözlem Formu Frekans
Dağılımları**

	Ön				Son				İzleme			
Madde No	Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1	2	7	6		1	10	5			11	5	
2	2	5	7	2		10	6			12	4	
3	3	12	1			14	2		1	13	2	
4		1	4	11			16			2	14	
5			6	10		2	14			4	12	
6	1	6	6	3		7	9			8	8	
7		2	12	2		6	10			7	9	
8	2	11	3			13	3			14	2	
9		1	1	14			16			1	15	
10				16			16				16	
11		6	8	2		5	11			7	9	
12	1	8	7		2	11	3		3	11	2	
13	1	8	7			12	4			13	3	
14		2	14			6	10			7	9	
15			2	14		1	15			1	15	

**EK D.5. Kontrol Grubu Sınıf Rehber Öğretmeni Gözlem Formu Frekans
Dağılımları**

	Ön				Son				İzleme			
Madde No	Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1		8	7	1	3	8	5		1	10	5	
2		7	9		4	7	5		3	8	5	
3		13	3		2	14			4	14		
4		1	10	5		3	13			2	13	1
5		4	3	9		5	5	6		5	4	7
6		7	9			7	9			7	9	
7	1		7	8	1		8	7	1		7	8
8	1	12	3		1	14	1		1	14	1	
9			1	15			1	15			1	15
10			1	15				16				16
11		6	10			9	7		1	8	7	
12	1	6	8	1	1	3	12			5	10	1
13	2	7	7			13	3			13	3	
14	2	1	12	1	2	3	11		2	3	11	
15			3	13			4	12			4	12

**EK D.6. Kontrol Grubu Mesleki Alan Öğretmeni Gözlem Formu Frekans
Dağılımları**

	Ön				Son				İzleme			
Madde No	Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman		Her Zaman Sık Sık	Bazen	Hiçbir Zaman	
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
1	5	5	3	3	3	5	7	1	3	5	7	1
2	5	6	5		4	7	5		4	8	4	
3	3	10	3		5	8	3		6	8	2	
4	2	1	7	6	3		7	6	3	1	6	6
5	2	3	2	9	3	2	2	9	3	2	2	9
6	4	6	6		5	6	5		5	6	5	
7	1	1	5	9	2		5	9	2		5	9
8	3	10	2	1	5	8	2	1	3	10	2	1
9		2	1	13	1	1	1	13	1	1	1	13
10				16				16				16
11	2	2	10	2	1	2	10	3	1	4	8	3
12	6	2	7	1	7	1	7	1	7	1	7	1
13	2	9	5		4	8	4		4	8	4	
14	2	2	8	4	3	4	5	4	3	4	5	4
15	2		2	12	2		2	12	2		2	12

EK E.1. Turnitin Raporu

YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ KIZ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNE VE RİSKLİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 10	% 8	% 6	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to Ankara University Öğrenci Ödevi	<% 1
4	www.isitmasogutma.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	ERBAŞ, Melda Meliha and KAĞNICI, Dilek Yelda. "SEÇİM KURAMINA DAYALI PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN RİSKLİ DAVRANIŞLARI VE İYİLİK HALİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ", Dicle Üniversitesi, 2017. Yayın	<% 1

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : DİLŞAD KUTSAL
Doğum Tarihi : 27/04/1979
E-Posta Adresi : kutsaldilsad@gmail.com

Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2018
Yüksek lisans	Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik	Hacettepe Üniversitesi	2009
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Atatürk Üniversitesi	2001

Yayınlar :

Korkut Owen, F., Acar, T., Demir, Y., Haskan, Ö., Kabalcı, T. Kutsal, D., Pekin, İ.M., Turhan, E. (2009). Mesleki rehberlik/kariyer danışmanlığında kart sıralama tekniği: mesleki değerler ile ilgili bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 53–70

Kutsal D., Bilge F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164). 283-287

Kutsal D., Bilge F. (2012). Adaptation of Maslach Burnout Inventory-Student Survey: validity and reliability study. *World Applied Sciences Journal*, 19(9), 1360-1366