



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL PROBLEM ÇÖZME DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Tülay İYİ

Doktora Tezi

Ankara, 2024



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

THE IMPACT OF LIFE SKILLS PROGRAM ON SOCIAL PROBLEM SOLVING BEHAVIORS
OF PRESCHOOL CHILDREN

Tülay İYİ

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

T¼lay İYİ'nin hazırladığı “Yaşam Becerileri Programının Okul Öncesi D¼nem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Davranışlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Figen ÇOK
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Aysel ÇOBAN
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Berrin AKMAN
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. H. Deniz G¼LLEROđLU
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Mine Canan DURMUşOğLU

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 17/01/2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 60-72 aylık çocuklara yönelik bir yaşam becerileri eğitim programı geliştirilmiştir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desen ile tasarlanmıştır. Yaşam Becerileri Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test, son test ve izleme ölçümlü yarı deneysel desen; programın çocukların davranışlarında oluşturduğu değişimi incelemek için ise ailelerle yapılan nitel görüşmeler ve çocuk değerlendirmeleri kullanılmıştır. Ankara'nın Etimesgut ilçesinde yer alan bir bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık 71 çocuk (36'sı deney, 35'i kontrol grubu olmak üzere) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklara Yaşam Becerileri Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklara ise son test ölçümlerinin yapılmasından sonra programın belirli bir kısmı uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği, Aileler için Program Değerlendirme Formu ve çocuk resimleri kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara son testlerin tamamlanmasından 7 hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri ilişkili örneklemeler için t testi ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme, iletişim becerisi ve kişilerarası beceriler son test puanlarının anlamlı düzeyde arttığını; Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ebeveynler program sonrasında çocuklarının programda hedeflenen becerilerinde olumlu yönde değişim gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Çocuk resimleri incelendiğinde de çocukların programda ele alınan kazanım ve göstergeleri edindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: erken çocukluk dönemi, yaşam becerileri, yaşam becerileri programı, sosyal problem çözme



Abstract

This research aims to investigate the effect of Life Skills Education Program on children's social problem-solving behaviors. For this purpose, a life skills training program targeting children aged 60-72 months has been developed. Embedded design was used in the study. A quasi-experimental design with pre-test, post-test and follow-up measurement was used to evaluate the effect of the Life Skills Program on children's social problem-solving behaviors while interviews with families and child evaluations were used to examine the change in children's behavior. The study group consists of 71 children aged 60-72-months; 36 of whom are in the experimental group and 35 of whom are in the control group. Life Skills Education Program was administered to the children in the experimental group while a certain part of the program was administered to the children in the control group. As data collection tools; Social Skills Evaluation Scale, Communication Skills Scale for 5–6-year-old Children, Problem-Solving Skills Scale, Social Problem-Solving Skills Scale, Program Evaluation Form for Families and children's pictures were used. Follow-up tests were administered to the children in the experimental group. The data were analyzed using paired samples t-test and content analysis. The findings showed that the post-test scores of the children in the experimental group in social problem-solving, problem-solving, communication skills and interpersonal skills has increased significantly. Moreover, parents stated that they observed positive changes in their children's skills targeted in the program. When the children's drawings were examined, the children were found they achieved the learning outcomes of the program.

Keywords: early childhood period, life skills, life skills program, social problem solving

Teşekkür

Doktora eğitimim boyunca hem akademik bilgi birikimi hem çalışma disiplini ile bana model olan, her soruma ilgiyle cevap veren, desteğini esirgemeyen, bana her zaman doğru yolu gösteren danışman hocam Prof.Dr. Aysel ÇOBAN'a çok teşekkür ederim. Sizinle çalışmak benim için büyük bir şanstı, bana kattıklarınız için minnettarım. Değerli jüri üyesi hocalarım Prof.Dr. Figen ÇOK, Prof.Dr. Berrin AKMAN, Doç.Dr. Deniz Gülleroğlu ve Doç.Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU'na da tezime verdikleri emekler ve kıymetli görüş ve önerileri için çok teşekkür ederim.

Birlikte çalışma şansı bulduğum Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan tüm hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma bana kattıkları için teşekkür ederim. Özellikle bu süreçte her zaman bana destek olan arkadaşlarım Çağla, Şeymanur, Şifa, Şeyma, Esmâ, Betül ve Ofis 204 iyi ki varsınız.

Tezimin uygulamasını yaptığım kurumda görevli olan okul müdürüne, süreçte katkıları olan öğretmenlere, ailelere ve en çok da beni her gün merak ve ilgiyle karşılayan güzel çocuklara teşekkür ediyorum.

Bu süreçte tüm dertlerimi dinleyen, her zaman destek olan, motive eden ve en stresli zamanlarımda bile sabır gösteren eşim Tayfun İYİ'ye teşekkür ederim. Bana tarif edemeyeceğim kadar güzel duygular yaşatan, varlığına her gün şükrettiğim canım kızım Gökçen'im iyi ki varsın. Senin annen olduğum için çok şanslıyım.

Eğitim hayatımda büyük emekleri olan, her zaman başarılarımla gurur duyan annem, babam, abim ve kız kardeşime minnettarım. İyi ki sizin gibi bir ailem var.

Son olarak Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e ve aziz şehitlerimize bir Cumhuriyet kadını olarak minnetlerimi sunuyorum. Okuyan, araştıran, sorgulayan, her zaman bilimin ışığında ilerleyen öğretmenler yetiştirebilmek ümidiyle..

Tülay İYİ

Ocak 2024, Ankara

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	v
Teşekkür	vi
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Yaşam Becerileri.....	10
Yaşam Becerileri Eğitimi.....	18
Yaşam Becerileri Eğitim Programı.....	19
İlgili Araştırmalar	28
Bölüm 3 Yöntem	46
Araştırmanın Türü.....	46
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	46
Yaşam Becerileri Eğitim Programı.....	49
Veri Toplama Süreci	59
Veri Toplama Araçları	63
Verilerin Analizi.....	70

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	71
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	76
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	77
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	105
Araştırmacılara yönelik öneriler	106
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	107
Politika yapıcılara yönelik öneriler	107
Kaynaklar	108
EK-A: Programın Beceri, Kazanım ve Etkinlik Matrisi.....	132
EK-B: Örnek Etkinlik	133
EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	136
EK-Ç: MEB Araştırma İzni	137
EK-D: Etik Beyanı	138
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	139
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	140
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	141

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyeti ve Anne Babalarının Öğrenim ve Çalışma Durumu</i>	48
Tablo 2 <i>Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Problem Çözme Ön-Test Puanları t Testi Tablosu</i>	49
Tablo 3 <i>Programın Kazanım ve Göstergeleri</i>	54
Tablo 4 <i>Veri Toplama Araçları</i>	64
Tablo 5 <i>Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin İstatistikler</i>	76
Tablo 6 <i>Deney grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test-son test puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları</i>	77
Tablo 7 <i>Kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test-son test puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları</i>	79
Tablo 8 <i>Deney ve kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği son test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçları</i>	80
Tablo 9 <i>Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Ölçeği son test-izleme testi puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları</i>	81
Tablo 10 <i>Çocuk Resimleri</i>	89

Şekiller Dizini

Şekil 1 Yaşam Becerileri Sınıflandırmaları	15
Şekil 2 Yaşam Becerilerinin Alt Boyutları	18
Şekil 3 Öğrenme Pusulası (OECD, 2019, s.3)	22
Şekil 4 Sosyal Problem Çözme Süreci (D’Zurilla ve diğerleri, 2004, s.17)	24
Şekil 5 Taba Tyler’ın Program Geliştirme Modeli	50
Şekil 6 Programın Amaçları ve Alt Amaçları	52
Şekil 7 Çalışma Takvimi	60
Şekil 8 Aileler için Program Değerlendirme Formu	69
Şekil 9 Problem Çözme Becerisi için Ebeveyn Görüşleri	82
Şekil 10 Etkili İletişim Becerisi için Ebeveyn Görüşleri	83
Şekil 11 Kişilerarası Beceriler için Ebeveyn Görüşleri.....	85

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNFPA: Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)



Bölüm 1

Giriş

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal gelişimleri için kritik bir dönemdir. Bu dönemde olumlu sosyal beceriler edinen çocukların ileriki yıllarda daha olumlu akran ilişkileri kurdukları, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve daha az saldırganlık davranışı sergiledikleri bilinmektedir (Caprara ve diğerleri, 2000). Benzer şekilde, okul öncesi dönemde olumlu sosyal beceriler edinen çocukların sonraki gelişim dönemlerinde daha az duygusal davranışsal problem sergiledikleri ortaya konmuştur (Garmezzy, 1991; Murthy, 2016).

Sosyal duygusal beceriler veya 21. yüzyıl becerileri kavramları ile birlikte kullanılan yaşam becerileri; “bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları talep ve zorluklarla etkili bir şekilde baş etmesini sağlayan olumlu ve uyumlu davranış becerileridir”. Bireyin etkili bir yaşam sürmesini sağlayan akademik beceriler haricindeki tüm bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu tanım doğrultusunda yaşam becerilerinin sayısız olduğu ve tanımı ve doğasının içinde bulunulan kültür ve ortama göre farklılaştığı düşünülmektedir. Ancak bu konudaki alan yazın incelendiğinde, çocukların iyi oluşunu destekleyen bir dizi temel becerinin olduğu görülmektedir. Bu beceriler arasında karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, kişilerarası ilişki becerileri, etkili iletişim, öz farkındalık, empati, duygular ile baş etme ve stres ile başa çıkma becerileri yer almaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2020a). Farklı kurumlar ve bakış açıları yaşam becerileri konusuna bir ölçüde farklı yaklaşımları getirirse de bu beceriler genel anlamda belirli bir çerçeveye sahiptir. Örneğin, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü’ne (UNESCO, 2008; 2012) göre yaşam becerileri; problem çözme, eleştirel düşünme, kişilerarası beceriler ve öz farkındalık becerilerinden oluşan, öğrenilebilir ve uygulanabilir psikososyal becerilerdir. Öte yandan, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2019) yaşam becerilerini; önemli psikososyal ve kişilerarası beceriler olarak tanımlamaktadır. Bu beceriler bireylerin;

bilgiye dayalı kararlar vermesine, etkili iletişim kurmasına ve sağlıklı ve verimli bir yaşam için baş etme ve öz düzenleme becerileri sergilemesine yardımcı olmaktadır.

Yaşam becerileri çocuk ve ergenlerin; gelişimi, sağlığı, sosyalleşmesi ve değişen sosyal ortamlara uyumları açısından oldukça önemlidir (Nivedita ve Budh Singh, 2016). Bir diğer deyişle, çocukların iyi oluşları ve yaşamları boyunca karşılaştıkları durumlara karşı yeterliklerini destekleyen becerilerdir (Subasree ve Nair, 2014). Yaşam becerilerine sahip olan bireyin kendisi ve diğerleri hakkındaki düşünce ve duyguları daha olumludur. Bu durum başkalarının da ona karşı olan duygu ve düşüncelerini olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla yaşam becerilerinin; bireyin öz güven, öz saygı ve öz yeterlik algısını artırarak ruhsal iyi oluşunu desteklediği ve böylece ruhsal bozukluklar ve sağlık ve davranış problemleri yaşamalarını önlediği savunulmaktadır (Gazda ve diğerleri, 2001; Kennes ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde, yaşam becerilerinin; çocukların problem davranış sergileme düzeylerini düşürdüğü (Gunning ve diğerleri, 2020; Kaya ve Deniz, 2020; Murthy, 2016) ve gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek risk faktörlerini önlediği ifade edilmektedir (Sahu ve Gupta, 2013). Dolayısıyla çalışmalar yaşam becerilerinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Bilişsel-davranışçı kurama göre, yaşam becerileri öğretilen ve çocukların deneyerek öğrenebilecekleri becerilerdir (Gazda ve diğerleri, 2001; Mangrulkar ve diğerleri, 2001). Yaşam becerileri eğitimi; yaşam becerilerinin, destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamında kazandırıldığı bir süreçtir. Eğitimin amacı, çocukların anlamlı bir yaşam sürmesine katkıda bulunacak sağlıklı kararlar vermelerini sağlamaktır (Nivedita ve Budh Singh, 2016). Yaşam becerileri eğitimi, çocukların psikososyal yeterliklerinin desteklenmesi açısından oldukça önemlidir. Psikososyal yeterlik, bireyin günlük yaşamın gereklilikleri ve zorlukları ile etkili bir şekilde baş etme becerisidir. Psikososyal yeterliği yüksek olan bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlıkları ve sosyal iyi oluşları da yüksektir. Çocukların psikososyal yeterliklerinin desteklenmesi için baş etme becerilerinin ve kişisel ve sosyal

yeterliklerinin desteklenmesi gerekir. Bu becerilerin desteklenmesi ise yaşam becerilerinin öğretilmesi ile sağlanır (Lambooy ve diğerleri, 2022).

Sonuç olarak, yaşam becerileri günlük yaşamda karşılaşılan zorluklarla baş etmeyi sağlayan psikososyal ve kişilerarası becerilerdir. Araştırmalar incelendiğinde yaşam becerilerinin çocukların; gelişimleri, sağlıkları, iyi oluşları, psikososyal yeterlikleri ve uyum düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocuklara bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem Durumu

Son yıllarda Türkiye de dahil olmak üzere çoğu ülke okul öncesi eğitim programlarında yaşam becerilerine yer vermektedir (Campbell-Heider ve diğerleri, 2009; Martin ve diğerleri, 2013; Menrath ve diğerleri, 2012; MEB, 2013; DSÖ, 2001). Ancak ülkemizde uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, programın kazanım ve göstergeleri arasında yaşam becerileri ile ilişkili az sayıda kazanım ve göstergenin yer aldığı görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar da yaşam becerilerinin programda yeterince kapsamlı bir şekilde ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin; farklı eğitim programlarının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaşam becerilerinin incelendiği bir çalışmada MEB programının yaşam becerileri bağlamında kendine özgü uygulamalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB programı incelendiğinde öz bakım ve tehlikelerden korunma gibi günlük yaşam becerilerine odaklanıldığı görülmüştür (Tutar, 2022). Tuğluk ve Özkan (2019) araştırmalarında MEB 2013 okul öncesi eğitim programını 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmişlerdir. Yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenilenme ve bilgi-medya ve teknoloji becerilerinden oluşan 21.yüzyıl becerileri eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi yaşam becerilerini de içinde barındırmaktadır (Voogt ve Roblin, 2010). Söz konusu çalışmada MEB 2013 okul öncesi eğitimi programında sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi alanlarındaki 21. yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların tüm programdaki kazanımların %25.9'unu,

göstergelerin ise tüm göstergelerin %15.5'ini oluşturduğu; psikomotor ve öz bakım gelişim alanlarında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili kazanımların yer almadığı belirlenmiştir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Bu çalışmalar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerinin desteklenmesini hedefleyen bir eğitim programının geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda uygulanan yaşam becerileri eğitim programlarının ya çok fazla beceriyi ele aldığı ya da farklı ülkelerde geliştirilen programlardan uyarlandığı görülmüştür (Altok, 2022; Göl-Güven, 2017; Kaya ve Deniz, 2020; Topçu Bilir, 2019). Yaşam becerilerinin farklı kültür ve ortamlara göre değiştiği (Nasheeda ve diğerleri, 2019) ve tüm yaşam becerilerinin bir eğitim programında ele alınmasının zor olduğu (Tiendrebeogo ve diğerleri, 2003) belirtilmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerini desteklemeyi hedefleyen bir eğitim programının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

DSÖ çocuk ve ergenlerin iyi oluşunu ve sağlığını destekleyen 10 temel yaşam becerisi olduğunu savunmaktadır (2020). Ancak yaşam becerilerinin sayısız olduğu ve farklı kültür ve ortamlara göre değiştiği belirtilmektedir (Nasheeda ve diğerleri, 2019; Rao, 2016). Örneğin batı ülkelerinde yaşam becerileri programları; karar verme, tutumlar, dirençli olma, öz yeterlik, olumlu davranışları teşvik etme ve riskli davranışları azaltma gibi konuları ele almaktadır (Nasheeda ve diğerleri, 2019). Yine de yaşam becerileri oldukça geniş bir kavram olduğu için programlarda ele alınmasının zor olduğu belirtilmektedir (Tiendrebeogo ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla bu becerilerin eğitim programlarına dahil edilebilmesi ve çocuklara kazandırılması için sınırlı sayıda becerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca erken çocukluk döneminde yaşam becerilerine ilişkin alan yazın genellikle batı ülkelerinde yürütülen araştırmalardan oluştuğu için Türk kültüründe çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gereken temel yaşam becerilerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Dolayısıyla hem eğitim programına dahil etmek amacıyla sınırlandırmak hem de kültüre özgü ihtiyacı belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda Türk kültüründe çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gereken yaşam

becerilerinin sırasıyla kişilerarası ilişkiler, etkili iletişim ve problem çözme becerileri olduğu saptanmıştır (İlhan İyi, 2022). Bu beceriler, bu çalışma kapsamında geliştirilen eğitim programına dahil edilen yaşam becerileri olarak belirlenmiştir.

Kişilerarası ilişkiler, etkili iletişim ve problem çözme becerileri ile kuramsal temel incelendiğinde bu 3 becerinin de sosyal problem çözme becerisi ile ilişkili olduğu ve çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Hem problem çözme hem de sosyal problem çözme sürecinde problemi tanımlama, çözüm yolları üretme ve en etkili çözüm yolunu seçme adımları kullanılır (Webster-Stratton ve Reid, 2003). Etkili iletişim becerisi ise, sosyal problem çözme kapsamında ele alınan kişilerarası problem çözme sürecinde bireylerin olası çözümleri önermek veya ortak çözüm yolları bulmak için kullandıkları bir diğer beceridir (Miller, 2003). Kişilerarası problem yaşayan bireylerin işbirlikçi olması ve ortak çıkarlarını gözeterek çözüm fikirleri sunması problemin çözümünü doğrudan belirlemektedir (Deutsch ve diğerleri, 2006). Benzer şekilde hem sözlü hem sözsüz iletişimin, bireylerin sosyal problemleri ortak çıkarlar doğrultusunda çözüme kavuşturabilmeleri için oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Adejimola, 2020). Akran ilişkilerinde başarılı olan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir (Nakamichi ve diğerleri, 2021). Ayrıca bireylerin olumlu sosyal iletişim ve empati becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında olumlu yönde ilişki olduğunu savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Arslan, 2010; Hatam ve diğerleri, 2019). Bu gibi çalışmalar ışığında, yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasının onların sosyal problem çözme becerilerini destekleyeceği düşünüldüğünden araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal problem çözme becerisi olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çocukların gelişimsel görevlerini yerine getirebilmesi ve günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri için yaşam becerilerini edinmeleri gerekmektedir (Bancin ve Ambarita, 2019; Nelson-Jones, 1992). Uluslararası alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde yaşam becerileri programlarının genellikle ergenleri hedef aldığı görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarını hedef alan programların sayısı oldukça sınırlıdır. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar arasında ise yaşam becerileri eğitim programlarının uygulandığı tezler yer almaktadır. Bu tezlerde geliştirilen programlar DSÖ tarafından belirlenen 10 yaşam becerisini kapsamaktadır. Ancak bu 10 becerinin bir program kapsamında ve sınırlı bir sürede çocuklara kazandırılması oldukça zordur. Ayrıca erken çocukluk döneminde yaşam becerilerine ilişkin kültürümüze özgü bir çalışmaya rastlanılmadığından özellikle hangi yaşam becerilerinin çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gerektiği bilinmemektedir. Dolayısıyla Türk kültüründe çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gereken yaşam becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından ihtiyaç analizi yapılmıştır. Alan uzmanları, öğretmenler ve anne babaların görüşleri alınmış ve Türkiye'de yaşayan erken çocukluk dönemindeki çocuklara kazandırılması gereken en önemli 3 yaşam becerisi belirlenmiştir. Bu beceriler; kişiler arası ilişkiler, etkili iletişim ve problem çözme becerileridir. Araştırma kapsamında geliştirilip uygulanan Yaşam Becerileri Programı bu 3 beceriyi desteklemeyi hedeflemektedir. Türkiye'de henüz okul öncesi dönem çocukları için ihtiyaç analizi doğrultusunda hazırlanan bir yaşam becerileri programına rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alan yazına önemli bir katkı getireceği düşünülmektedir.

Program sonunda çocukların sosyal problem çözme davranışlarının da yaşam becerileri doğrultusunda gelişmesi beklenmektedir. Sosyal problem çözme becerileri yüksek olan çocukların arkadaşları ile oyunlarında daha yapıcı oldukları, iş birliği

kurabildikleri ve akranları tarafından daha çok sevildikleri savunulmaktadır (Boyle ve Hassett-Walker, 2008; Gülay Ogelman ve diğerleri, 2023). Dolayısıyla sosyal problemlerini etkili bir şekilde çözebilen çocuklar daha iyi arkadaşlıklar kurmakta ve daha kolay arkadaş edinmektedir (Balda ve Negi, 2001). Nitekim okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen çalışmalarda sosyal problem çözme ve akran kabulü arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (Balda ve Negi, 2001; Fraser ve diğerleri, 2014; Paswan ve diğerleri, 2014). Öte yandan, sosyal problem çözme becerisini yeterince edinmemiş çocukların kişilerarası ilişkilerde olumsuz ve saldırgan davranışlar sergiledikleri ve bunun bir sonucu olarak akran reddi ile karşılaştıkları bilinmektedir (Malik ve diğerleri, 2006; Van Lier ve Koot, 2010). Sistematik bir şekilde akran reddi yaşayan çocukların ise sosyal olarak izole olduğu veya yalnızlaştığı savunulmaktadır (Van Lier ve Koot, 2010). Özetle, sosyal problem çözme becerisinin çocukların sağlıklı gelişimlerinin sağlanması ve kabul edilmeyen davranışlarının önlenmesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da yaşam becerileri eğitim programı aracılığıyla çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, “Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Deney grubundaki çocukların; Sosyal Problem Çözme Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki çocukların; Sosyal Problem Çözme Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların; Sosyal Problem Çözme Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği son test- izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların davranışlarında oluşturduğu değişime ilişkin anne baba görüşleri nelerdir?
6. Deney grubundaki çocukların programda yer alan etkinliklere ilişkin yansıtmaları nelerdir?

Sayıltılar

Araştırma süresince deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşam becerilerini etkileyebilecek herhangi bir eğitim almadıkları varsayılmaktadır.

Öğretmenlerin 'Kişilerarası Beceriler Ölçeği' ve 'Çocuklar için İletişim Becerileri Ölçeği'ne verdikleri yanıtların çocukların var olan becerilerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Deney grubundaki çocukların anne babalarının Program Değerlendirme Görüşme Formu'ndaki sorulara içtenlikle ve yansız cevap verdikleri kabul edilmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırmada deney grubu öğretmenleri için program değerlendirme formu hazırlanmış ve öğretmenlerin doldurmaları istenmiştir. Ancak öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sınırlı olduğu ve formdaki açık uçlu sorulara yeterli yanıt alınamadığı için öğretmen değerlendirmeleri araştırmanın verilerine dahil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmada programa ilişkin öğretmen değerlendirmeleri alınamamıştır.

Tanımlar

Araştırmada ele alınan yaşam becerilerinin ve sosyal problem çözüme ile ilişkili kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Problem Çözme Becerisi

Bireyin başlangıçta çözümünü bilmediği bir sorunla baş etmek için bilişsel yeteneklerini kullanması olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2013). Bu araştırmada çocukların 'Problem Çözme Becerisi Ölçeği'nden aldıkları toplam puanları ifade etmektedir.

Etkili İletişim Becerisi

Etkili iletişim becerisi; sözsüz iletişim, etkili dinleme, stresi yönetme ve kendi duygularını ve karşıdaki kişinin duygularını anlama gibi becerileri içerir (Rana, 2015). Bu araştırmada çocukların '5-6 Yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanları ifade etmektedir.

Kişilerarası İlişki Becerileri

Kişilerarası beceriler çocuğun arkadaş edinmesini, olumlu akran ilişkileri geliştirmesini ve yetişkinlerle etkileşim kurmasını sağlayan sosyal becerilerden oluşmaktadır (Lim ve diğerleri, 2010). Bu araştırmada çocukların 'Kişilerarası Beceriler Ölçeği'nden aldıkları toplam puanları ifade etmektedir.

Sosyal Problem Çözme

Bireyin günlük yaşamda karşılaştığı problemleri tanımlayarak etkili çözüm yolları bulması veya uyum sağlaması sürecidir. Bilişsel-davranışsal bir süreç olan sosyal problem çözüme, bireyin amaçlı olarak karşılaştığı problem için en etkili olduğunu düşündüğü çözüm yolunu seçmesidir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Bu araştırmada çocukların 'Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nden aldıkları toplam puanları ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerisi ile ilgili kuramsal temel ve ilgili araştırmalar bu bölümde verilmiştir.

Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri; bireyin bilinçli kararlar vermesini, kendini yönetmesini, olumlu sosyal ilişkiler kurmasını (DSÖ, 2003; UNICEF, 2012), günlük yaşamda karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesini ve topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayan psikososyal, duygusal, bilişsel ve davranışsal becerilerin tümüdür. (Desai, 2010). Benzer şekilde, Nasheeda ve diğerleri (2019) yaşam becerilerini; bireyin zorluklarla baş etmesini ve çeşitli durum ve ortamlarda başarılı olmasını sağlayan davranışsal, bilişsel, psikososyal ve kişilerarası beceriler olarak tanımlamaktadır. Yaşam becerilerinin çocuk ve gençlerin üretken birer vatandaş olma yolunda karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerinde (Prajapati ve diğerleri, 2017; Savoji ve Ganji, 2013) ve var olan yeterliklerinin desteklenerek yaşama ve değişen dünyaya hazırlanmalarında önemli bir rol oynadığı savunulmaktadır (Daisy and Nair, 2018).

UNESCO (2008; 2012) yaşam becerilerini; "bireyin problem çözmesini, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini, etkili iletişim ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, empati kurmasını, zorlukların üstesinden gelmesini ve yaşamını düzenlemesini kolaylaştıran kişisel, bilişsel ve kişilerarası yetenekler" olarak tanımlamaktadır. Benzer bir tanıma göre de yaşam becerileri; bireyin problem çözmesini, bilinçli kararlar vermesini, yaratıcı ve eleştirel düşünmesini ve empati kurmasını sağlayan kişilerarası becerilerdir (DSÖ, 2009).

Yaşam becerileri; bireyin bulunduğu gelişim dönemine uygun olarak sahip olması gereken baş etme becerileridir (Powell, 1995; Singh ve Gera, 2015). Erken çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde gelişimsel görevler aracılığıyla kazanılması gereken yeterlikler olarak da tanımlanmaktadır (Gazda ve diğerleri, 2001). Bu yeterliklerin

kazanılması ise bireyin kendisi ve başkaları hakkında olumlu duygulara sahip olmasını; üretken, etkin, öz saygısı ve özgüveni yüksek bir birey olmasını sağlar (Singh ve Gera, 2015).

Yaşam becerilerine ilişkin farklı tanımlamalar incelendiğinde bu becerilerin özetle; bireyin gelişimsel görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesine, günlük hayatta karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmesine ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olan beceriler bütünü olduğu söylenebilir.

Yaşam becerilerinin farklı tanımları olduğu gibi yaşam becerileri bileşenlerine ilişkin de farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Hopson ve Scally (1986) yaşam becerilerini; öğrenme becerileri/akademik beceriler, ilişki kurma becerileri, oyun ve çalışma becerileri ve kendini geliştirme becerileri olmak üzere 4 kategori altında tanımlamıştır. Öğrenme becerileri/akademik beceriler; deneyimlerden öğrenme ve okuryazarlık gibi akademik becerileri içermektedir. İlişki becerileri ise iletişim, ilişki kurma-sürdürme ve sonlandırma, atılganlık ve çatışma yönetimi becerileri olarak sıralanmaktadır. Oyun ve çalışma becerileri zaman yönetimi, para yönetimi ve kariyer planlama gibi becerilerden oluşmaktadır. Kendini geliştirme becerileri arasında da yaratıcı problem çözme, olumlu benlik algısı, karar verme, stres yönetimi, olumsuz duyguları yönetme, uyum sağlama, öz farkındalık ve fiziksel sağlığı koruma gibi beceriler yer almaktadır.

Brooks'un (1984) yaşam becerileri sınıflaması ise deneysel çalışmalara dayanmaktadır. Delphi tekniği ile gelişim psikolojisi kuramcılarının (Erikson, 1963; Havighurst, 1972; Kohlberg, 1976) fikirlerini almış ve 305 yaşam becerisi tanımlamasını 4 kategori altında sınıflamıştır. Bu sınıflandırmaya göre yaşam becerileri;

- Problem çözme ve karar verme becerileri,
- Kişilerarası iletişim ve ilişki kurma becerileri,
- Fiziksel sağlığı sürdürme ve
- Kimlik gelişimi-amaç becerilerinden oluşmaktadır.

Yaşam becerileri sınıflamaları sosyal ve kültürel bağlamlara göre değişse de DSÖ (2020a) tarafından ilgili alan yazının incelenmesi sonucunda evrensel 10 temel yaşam becerisi belirlenmiştir. Bu beceriler; problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişilerarası beceriler, empati kurma, öz farkındalık, duygular ile baş etme ve stresle başa çıkma becerileridir. DSÖ bu 10 beceriyi 3 farklı kategori altında sınıflamıştır:

1. Eleştirel düşünme ve karar verme becerileri: Karar verme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri bu kategori altında yer almaktadır.
 - Problem çözme becerisi, bireyin başlangıçta çözümünü bilmediği bir sorunla baş etmek için bilişsel yeteneklerini kullanması olarak tanımlanmaktadır (Mayer, 2013). Bireyin belirli bir problem için bir açıklama aradığı ya da belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için bir yol (teknik) keşfettiği zihinsel bir süreçtir. Bu süreçte birey; karar verme, analiz, sentez ve çıkarım yapma gibi bilişsel becerileri de kullanır (Wang ve Chiew, 2010).
 - Karar verme becerisi bireyin hedeflerini ve sınırlarını göz önünde bulundurarak gelecekteki eylemleri hakkında bir sonuca ulaşmasıdır. Bu süreç genellikle tekrar eden, bireyin bilgi topladığı ve deneyim ve kararlarının sonuçlarından öğrendiği bir süreçtir (Schoemaker ve Russo, 2018).
 - Eleştirel düşünme becerisi bireyin bir durumu anladığı, ne yapacağı ile ilgili bir sonuca vardığı ve bu sonuç doğrultusunda eyleme geçtiği bir süreçtir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan birey problemi farklı açılardan değerlendirerek yeni bakış açıları ve fikirler geliştirebilir. Bu süreçte birey karar verme ve problem çözme becerilerini de kullanır; dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi bireyin karar verme ve problem çözme becerilerini de destekler (Kallet, 2014).
 - Yaratıcı düşünme ise bireyin orijinal ve etkili çözümler üretmesini sağlayan fikirler geliştirme becerisidir. Bu süreçte birey var olan bilgilerinin yanı sıra hayal

gücünü veya yaratıcılığını da kullanır. Yaratıcı düşünme becerisi bireyin özellikle günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara hem bilişsel süreçleri hem de deneyim veya eğitim yoluyla gelişen yaratıcılığı kullanarak çözüm bulmasını sağlar (OECD, 2023).

2. Kişilerarası/iletişim becerileri: Etkili iletişim, kişilerarası beceriler ve empati becerilerini içermektedir.

- Etkili iletişim becerisi; sözsüz iletişim, etkili dinleme, stresi yönetme ve kendi duygularını ve karşıdaki kişinin duygularını anlama gibi becerileri içerir. Bireyin çevresiyle daha olumlu ilişkiler kurmasını; olumsuz ya da zor mesajları bile karşı tarafa çatışma yaratmadan vermesini sağlar. Etkili iletişim stratejileri arasında göz teması kurmak, beden dilini kullanmak, aktif dinleme, açık uçlu sorular sormak, karşıdaki kişiye ve konuya odaklanmak gibi stratejiler yer almaktadır (Rana, 2015).
- Kişilerarası ilişki becerisi etkili iletişim becerisinin (sözlü-sözsüz iletişim, dinleme ve başkalarının duygularını anlama) alt becerilerine ek olarak sorgulama, yardım etme, yansıtma ve atılganlık (assertiveness) becerilerini içermektedir (Shepherd ve diğerleri, 2010). Atılganlık becerisi bireyin kendi istek ve ihtiyaçlarını dile getirebilmesi; bunları sözel olarak ifade edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sandy ve Boardman, 2000). Başkalarına kendini tanıtmak, duygu ve düşüncelerini ifade etme ve arkadaşlarını oyuna davet etme becerilerinden oluşmaktadır (Ramazan ve Dönmez, 2018). Kişilerarası ilişki becerileri arasında diğerlerine saygı gösterme, paylaşma ve empati gibi becerilerin de yer aldığı savunulmaktadır. Kişilerarası beceriler çocuğun arkadaş edinmesini, olumlu akran ilişkileri geliştirmesini ve yetişkinlerle etkileşim kurmasını sağlar (Lim ve diğerleri, 2010).
- Empati bireyin, diğerlerinin duygusal deneyimlerini anlayabilme ve bunlara tepki verebilme becerisidir. Bu durum bireyin kendi deneyimlediği duygular ile

karşındaki kişinin ifade ettiği duygular arasındaki benzerlikle de ilişkilidir. Bireyin empati kurabilmesi için karşındaki kişinin duygusal durumunu anlaması/paylaşması, onun bakış açısını alabilmesi ve deneyimlediği duygunun sebeplerini anlayabilmesi gerekmektedir (Lamm ve diğerleri, 2007).

3. Baş etme ve öz yönetim becerileri: Öz farkındalık, duygular ile baş etme ve stresle başa çıkma becerilerinden oluşmaktadır.

- Öz farkındalık bireyin kendi değerleri, ilgi alanları ve hedeflerine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Eurich, 2017). Bireyin; tutumları, düşünceleri, duyguları ve güdülerinin farkında olması; kendi özelliklerini doğru değerlendirmesi ve gelecekte kim olacağını düşünmesi ile ilgilidir (Wilson, 2009). Goleman'a (1998) göre öz farkındalığın; duygusal farkındalık, doğru öz değerlendirme ve özgüven olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır.
- Duygular ile baş etme becerisi; bireyin duygularının ve bu duyguları ne zaman ve nasıl deneyimlediğinin farkında olması ve duygusal tepkilerini düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tepkilerin düzenlenmesi ise belirli bir duygusal tepkinin süresinin veya yoğunluğunun azaltılması veya artırılmasıyla ilgilidir (Gross, 2013).
- Stresle başa çıkma becerisi; bireyin yaşamında bulunan stres kaynaklarının ve bu kaynakların kendisini nasıl etkilediğinin farkında olmasını ve stres düzeyini kontrol etmesine yardımcı olan davranışlar sergilemesini ifade etmektedir (DSÖ, 2020b).

UNICEF (2012) ise yaşam becerilerini bilişsel, kişisel ve kişilerarası beceriler olarak 3 kategoride sınıflamıştır. Bilişsel beceriler bireyin doğru kararlar alabilmesini sağlayan eleştirel düşünme ve problem çözme becerileridir. Kişisel beceriler; kendini yönetme ve öz farkındalık becerilerini içermektedir. İletişim kurma, iş birliği ve grupla çalışma, kendini savunma ve empati becerileri ise kişilerarası beceriler altında yer almaktadır.

OECD (2018) tarafından “OECD Eğitimin Geleceği ve 2030 için Beceriler Projesi” kapsamında yapılan sınıflamaya göre ise yaşam becerileri; bilişsel-meta bilişsel, sosyal-duygusal ve işlevsel-fiziksel becerilerden oluşmaktadır. Bilişsel-meta bilişsel beceriler arasında yaratıcı ve eleştirel düşünme, öz düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri bulunmaktadır. Bu beceriler; sözel, sözel olmayan ve üst düzey düşünme becerileri olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal-duygusal beceriler altında empati, öz-yeterlik, sorumluluk alma ve iş birliği becerileri yer almaktadır. Sosyal duygusal beceriler bireyin ev, okul, iş gibi farklı ortamlarda sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan tutarlı duygu, düşünce ve davranış kalıpları geliştirmesini sağlar. İşlevsel-fiziksel beceriler ise bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma, spor yapma, müzik aleti çalma, sanat eseri yapma, yemek yapma, kişisel temizlik, yardımsız giyinme, farklı araç ve ekipmanları kullanma gibi becerileri içermektedir.

Alan yazında yaşam becerilerine ilişkin farklı sınıflamalar yer alsa da bu becerilerin temelde bilişsel, kişilerarası ve kişisel beceriler başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Şekil 1).

Şekil 1

Yaşam Becerileri Sınıflandırmaları

Brooks (1984)	DSÖ (2020a)	UNICEF (2012)	OECD (2018)
<ul style="list-style-type: none"> •Problem çözme ve karar verme becerileri •Kişilerarası iletişim ve ilişki kurma becerileri •Kimlik gelişimi-amaç becerileri •Fiziksel sağlığı sürdürme 	<ul style="list-style-type: none"> •Eleştirel düşünme/karar verme becerileri •Kişilerarası/iletişim becerileri •Baş etme ve öz yönetim becerileri 	<ul style="list-style-type: none"> •Bilişsel beceriler •Kişilerarası beceriler •Kişisel beceriler 	<ul style="list-style-type: none"> •Bilişsel-meta bilişsel beceriler •Sosya-duygusal beceriler •İşlevsel-fiziksel beceriler

Bu araştırmada DSÖ'nün (2020a) yaşam becerileri sınıflamasında yer alan problem çözüme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişki becerileri ele alındığı için bu beceriler ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, bireyin bir dizi zihinsel aktiviteleri kullanarak rahatsızlık yaratan bir durumdan arzu ettiği duruma ulaşabilmesidir (Snyder ve Snyder, 2008). Bireyin belirli bir probleme çözüm bulmasını veya bir hedefe ulaşmasını sağlayan bilişsel bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Wang, 2007). Bilişsel öğrenme kuramlarına göre ise farklı bilişsel becerilerden oluşan karmaşık bir beceridir. Problem çözme becerisi; görselleştirme, ilişki kurma, soyutlama, kavrama, bilgiyi yönetme, sorgulama, analiz, sentez ve genelleme gibi üst düzey düşünme becerilerini içermektedir (Garofalo ve Lester, 1985; Nafees, 2011). Bireyin bir problemi etkili bir şekilde çözebilmesi için problem çözümenin basamaklarını takip etmesi gerekmektedir. Bu basamaklar; problemin belirlenmesi ve tanımlanması, problemin çözümü için alternatif seçeneklerin belirlenmesi ve en uygun seçeneğin belirlenerek kararın uygulanmasıdır (Deutsch ve diğerleri, 2006).

Etkili İletişim Becerisi

İletişim bireylerin bazı tekrarlayan unsurlar sonucunda ortak bir anlayışa vardığı iki yönlü bir süreçtir. Bu unsurlar; kelimeler, semboller, resimler, grafikler, yüz ifadeleri, ses tonu ve vücut dilidir. Çoğu iletişim süreci bu unsurlarında birleşiminden oluşur. Dolayısıyla etkili iletişim için bu unsurların etkili bir şekilde kullanılmasının öğrenilmesi gereklidir. Etkili iletişim becerisi aktif dinleme ve konuşma/cevap verme becerilerinden oluşmaktadır. Aktif dinleme bireyin öncelikle karşısındaki kişiye dikkatini vererek onun söylediklerine odaklanmasını gerektirir. Birey bu süreçte duyduklarına ek olarak konuşan kişinin beden dili ve ses tonu gibi sözsüz iletişim unsurlarını da anlamlandırır. Daha sonra konuşan kişiye onun söylediklerini anladığına dair dönütler verir. Aynı zamanda bu süreçte kendi duygularını da ifade eder. Aktif dinleme, iletişim sürecinde bireylerin aktarılan mesajları anlamamalarını veya yanlış anlamalarını önler (FME, 2013). Konuşma/cevap verme

becerisi ise bireyin sözel veya sözel olmayan yollarla iletişim kurmasıdır. Sözlü iletişim bireyin evrensel olarak kabul edilen sembolleri (dil) kullanarak mesajını iletmesidir ve konuşma ve yazma yoluyla gerçekleştirilebilir. Sözsüz iletişim ise bireyin konuşmadan ses tonu, göz hareketleri ve vücut dili gibi unsurları kullanarak mesajını iletmesini ifade eder. Sözlü ve sözsüz iletişim birlikte kullanıldığında mesajlar daha net olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla etkili iletişim sürecinde sözlü ve sözsüz iletişimin birbirini tamamladığı söylenebilir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2019).

Kişilerarası İlişki Becerisi

Özellikle erken yıllarda çocukların çevreleriyle (yetişkin, akran ve materyal) kurdukları ilişkiler gelişim ve öğrenmelerinde oldukça önemlidir. Yetişkin ve akranlarla kurulan güvenli, duyarlı ve rastlantısal ilişkiler çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemektedir (Marvin ve diğerleri, 2019). Çocuklar sosyal duygusal gelişimlerini oluşturan sosyal becerileri veya duygu düzenleme stratejilerini akran ve yetişkinleri gözlemleyerek veya onlarla ilişki kurarak öğrenirler (Morales-Murillo ve diğerleri, 2020).

Kişilerarası ilişki becerisi birçok beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerin birçoğu etkili iletişim becerisi kapsamında da ele alınmaktadır: sözlü-sözsüz iletişim, dinleme ve başkalarının duygularını anlama. Bu becerilere ek olarak, kişilerarası ilişki becerileri arasında; sorgulama, yardım etme, yansıtma ve atılganlık (assertiveness) de yer almaktadır (Shepherd ve diğerleri, 2010).

Yaşam becerilerinin kuramsal temeli doğrultusunda ortaya çıkan alt boyutları (alt beceriler) Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Yaşam Becerilerinin Alt Boyutları

Problem çözme becerisi	Etkili iletişim becerisi	Kişilerarası ilişki becerisi
<ul style="list-style-type: none"> • Problemi tanımlama • Probleme olası çözümler üretme • Çözüm yollarının sonuçlarını değerlendirme • En iyi çözüm yolunu belirleme 	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanma • Etkili (aktif) dinleme: duygularını ifade etme, geri bildirim verme ve geri bildirim alma 	<ul style="list-style-type: none"> • Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarını kullanma • Etkili (aktif) dinleme • Sorgulama • Yardım etme • Yansıtma • Atılganlık becerileri

Yaşam becerileri günlük yaşamda sıklıkla ihtiyaç duyulan, bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olan becerilerdir. Özellikle küçük çocukların iyi oluşlarının ve sosyal-duygusal yeterliklerinin desteklenmesi için bu becerileri edinmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu da yaşam becerileri eğitimi ile sağlanabilir.

Yaşam Becerileri Eğitimi

Yaşam becerileri öğrenebilen ve desteklenebilen becerilerdir (UNESCO, 2012). Yaşam becerileri eğitimi; psikososyal becerilerin kültüre ve gelişime uygun uygulamalarla desteklenmesidir (Bancin ve Ambarita, 2019). Çocuk ve ergenlerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerinin desteklenerek sağlık problemleri ve sosyal problemler yaşamalarının önlenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Prajapati ve diğerleri, 2017). UNICEF 'e (2015) göre de yaşam becerileri eğitiminin amacı bireylere; iletişim, problem çözme, öz farkındalık, karar verme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin kazandırılarak risk alma davranışları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının ve kendilerini tehlikelerden korumalarının sağlanmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü "Yeterliklerin Tanımlanması ve Seçilmesi" (Definition

and Selection of Competencies) projesi kapsamında yaşam becerileri eğitiminin 3 önemli ölçütünü sıralamıştır. Bu ölçütler; başarılı bir yaşam ve toplum için gerekli yeterliklerin kazandırılması, bireylerin önemli zorlukların üstesinden gelmesinin sağlanması ve eğitimin tüm bireylere uygulanabilir olmasıdır (OECD, 2005; 2018).

Yaşam becerileri eğitiminin farklı tanımları olsa da genel anlamda; bilgi, davranış, tutum ve değerlerden oluşan bazı becerilerin kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler; problem çözme, kritik düşünme, iş birliği, uyum sağlama ve iletişim becerileridir (United Nations Population Fund [UNFPA], 2017). Bireylerin yaşam becerilerinin desteklenmesinin en iyi yolu yaşam becerileri programlarının uygulanmasıdır. Bu sayede bireylerin program kapsamında edindiği deneyimler yoluyla yaşam becerilerini ne düzeyde edindikleri değerlendirilebilir (UNFPA, 2017). Yaşam becerileri programlarının belirli yaşam becerilerine odaklandığı; bu becerilerin ise programın uygulandığı ortam ve kültür ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Amerika, İngiltere, Almanya ve Yunanistan gibi ülkelerde uygulanan yaşam becerileri eğitim programları riskli davranışlara ilişkin etkili karar verme becerisi ve sigara, alkol ve uyuşturucu maddeleri reddetme becerisi üzerine kurulmaktadır. Diğer taraftan; Hindistan, Tayland, Nepal gibi gelişmekte olan ülkeler yaşam becerilerini farklı öğrenim düzeylerindeki eğitim müfredatlarına entegre etmektedirler. Örneğin iletişim gibi günlük yaşam becerilerini ilköğretim, sağlıkla ilgili becerileri ve sosyal becerileri ortaöğretim, yaşam becerilerinin sigara gibi riskli davranışlarla ilişkisini ise lise eğitim müfredatlarına dahil etmektedirler (Nasheeda ve diğerleri, 2019). Bu araştırmada kullanılan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın da çocukların yaşadığı ortama ve kültüre uygunluğunun sağlanması için ihtiyaç analizi yapılmış ve programın temel bileşenleri bu doğrultuda belirlenmiştir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Araştırma kapsamında geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programının dayandırıldığı kavramsal ve kuramsal temel aşağıda açıklanmaktadır.

Programın Kavramsal Temelleri

Alan yazındaki yaşam becerileri programları incelendiğinde bu programların önleyici müdahale programı (preventive intervention program) olarak tasarlandıkları görülmektedir. Önleyici müdahale programları Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) üzerine kuruludur. Sosyal duygusal öğrenme; çocukların empati kurma, olumlu ilişkiler geliştirme, sorumlu kararlar verme ve duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi; bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir süreçtir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020). Bu doğrultuda, önleyici müdahale programlarının temel amacı çocukların sağlık problemleri yaşamalarını önlemek, risk faktörlerini azaltmak ve koruyucu faktörlerini desteklemektir (Hawkins, Horn ve Arthur, 2004). Benzer şekilde, okul öncesi dönem çocukları için tasarlanan önleyici müdahale programları da çocukların sosyal-duygusal yeterliklerini ve kişilerarası problem çözme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır (Greenberg ve Kusche, 1998; Shure, 2001; Webster-Stratton ve Reid, 2010). Önleyici müdahale programları var olan problemleri çözmek yerine ileride oluşabilecek problemleri önlemeyi hedefler (Karoly, Kilburn, Matthew ve Cannon 2005). Nitekim, bu programların ileride çocukların sergileyebilecekleri olumsuz sosyal davranışları engellemede başarılı olduğu görülmektedir (Spence, 2003).

Yaşam Becerileri Eğitim Programı da sosyal duygusal öğrenme üzerine kurulu bir önleyici müdahale programıdır. 60-72 aylık çocukları hedef alan program; çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Programın Kuramsal Temeli

Program model olarak eklektiktir. Sosyo-kültürel kuram, davranışçı kuram, sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve OECD Öğrenme Pusulasının ilke ve kavramlarına dayalıdır.

Sosyo-kültürel kuram. Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel kuramına göre çocuklar herhangi bir işi tamamlayabilmek için yetişkinlerin veya akranlarının desteğine veya

rehberliğine ihtiyaç duyabilirler. Çocukların öğrenme ve gelişimine verilen bu destek ve rehberlik yapı iskelesi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandığı ipucu verme, yönerge verme, soru sorma, örnek verme gibi yöntemler yapı iskelesi kapsamında ele alınmaktadır (McDevitt ve Ormrod, 2002). Yaşam Becerileri Eğitim Programında da araştırmacı etkinliklerin öğrenme sürecinde çocuklara ipucu vererek, hatırlatmalarda bulunarak veya sorular sorarak çocuklara destek olmaktadır. Örneğin araştırmacıdan materyal istemeleri gerektiğinde "... alabilir miyim, verir misin, lütfen" gibi kelimeleri kullanarak istemeleri gerektiği hatırlatılır. Ayrıca araştırmacı her etkinlikte çocukların düzeyine uygun yönergeler vermekte ve gerektiğinde yönergeleri tekrar etmektedir.

Davranışçı kuram. Skinner'ın (1953) edimsel koşullanma kuramına göre, birey davranışının sonucunda pekiştirildiği zaman o davranışı devam ettirme eğiliminde olur (Akt. Berk, 2015). Bu doğrultuda, araştırmacı çocukları gözlemleyerek programda yer alan becerileri kullanan çocukları pekiştirir. Çocuklara "Aferin", "Arkadaşına yardım etmen çok güzel" gibi sözel geribildirim verir. Ayrıca araştırmacı etkinliğe katılan ve sorulara cevap veren çocuklar için de olumlu pekiştireç kullanır; onlara övgüde bulunur.

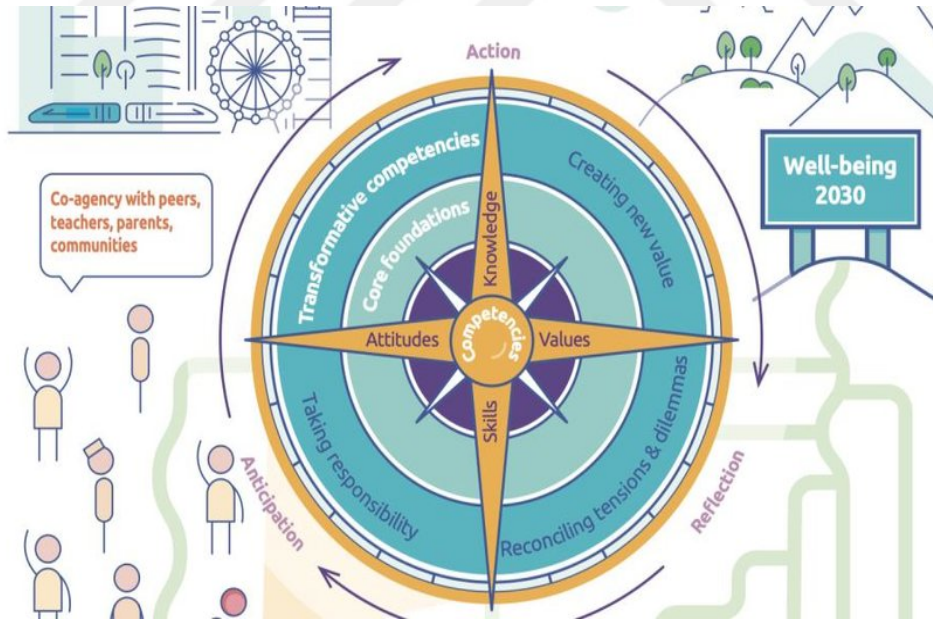
Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. Bilişsel-Sosyal Öğrenme Modeli olarak da bilinen bu kuram büyük oranda Bandura'nın (1977) çalışmalarına dayanmaktadır. Bandura'ya göre çocuklar formal öğretim ya da gözlem yoluyla öğrenirler. Formal öğretim; ebeveyn, öğretmen ve diğer otorite ve rol modellerin çocuğa nasıl davranması gerektiğini söylemesidir. Gözlem ise çocukların yetişkin ve akranların nasıl davrandığını görmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar sadece sözlü yönergelerle değil gözlem yaparak ve sosyal etkileşimler kurarak öğrenirler. Yaşam becerileri de sözel yönergelere ek olarak çocukların gözlem yaparak, yetişkin ve akranları ile etkileşime girerek edinebilecekleri sosyal becerilerdir (Mangrulkar ve diğerleri, 2001). Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda da çocukların akranları ile etkileşim kurmaları büyük grup ve küçük grup etkinlikleri ile sağlanmaktadır. Bandura'ya (1971) göre birey, davranışlarını taklit edeceği modelleri

gözlemleyerek de öğrenir. Program kapsamında araştırmacı oyun ve drama etkinliklerine kendisi de katılarak hedeflenen beceriler için çocuklara model olur. Ayrıca programda yer alan becerileri günlük eğitim akışı içinde kendisi de sergiler. Örneğin; teşekkür etme, yardım etme, özür dileme, sohbete katılma gibi davranışlar için çocuklara model olur.

OECD öğrenme pusulası 2030. OECD Öğrenme Pusulası 2030, “Eğitimin Geleceği ve 2030 için Beceriler” projesi kapsamında geliştirilen bir öğrenme çerçevesidir. Bireysel ve toplumsal iyi oluşu desteklemeyi amaçlar. “Öğrenme pusulası” metaforu öğrencilerin; kendi öğrenmelerini yönlendirmelerini, bir diğer deyişle, kendi yönlerini bulmalarını ifade eder. Ancak bu ifade, öğrencilerin bağımsız oldukları veya seçim yaptıkları anlamına gelmez. Bu süreçte öğrenciler; akranları, öğretmenleri, aileleri ve toplumla etkileşim halindedir. Bu etkileşim ve rehberlik sayesinde öğrenirler (OECD, 2019).

Şekil 3

Öğrenme Pusulası (OECD, 2019, s.3)



Şekil 3'te verilen Öğrenme Pusulasına göre öğrencilerin kendi potansiyellerine ulaşmaları için bazı temel yapılar sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar; 2030 için hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Bu bilgi, beceri, tutum ve değerler arasında; okuryazarlık ve aritmetik, veri ve dijital okuryazarlık, fiziksel ve zihinsel sağlık ve sosyal ve

duygusal beceriler yer almaktadır. Söz konusu beceriler, 21. yüzyılda bireylerin sergilemesi gereken beceriler olarak kabul edilmektedir (OECD, 2019). Ayrıca, günümüzde çocukların ve bireylerin içinde bulunduğu okullar ve iş yerlerinde etnik, kültürel ve dilsel özellikler açısından daha fazla çeşitlilik görülmektedir. Bu nedenle bireylerin; empati, öz farkındalık, başkalarına saygı ve iletişim kurma gibi sosyal-duygusal becerileri edinmeleri daha önemli hale gelmektedir (OECD, 2018).

Yaşam Becerileri Eğitim Programında da OECD'nin Öğrenme Pusulası 2030 Çerçevesinde yer verdiği sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sosyal duygusal beceriler; problem çözme, kişilerarası etkileşim ve etkili iletişim becerileridir. Ayrıca Öğrenme Pusulasına göre öğrenciler çevrelerindeki bireylerle etkileşim kurarak ve onların rehberliğinde öğrenmektedirler. Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda da çocuklara rehberlik edilmesi ve onlarla etkileşim kurulması programın önemli bir özelliğini oluşturmaktadır.

Sosyal Problem Çözme Becerisi

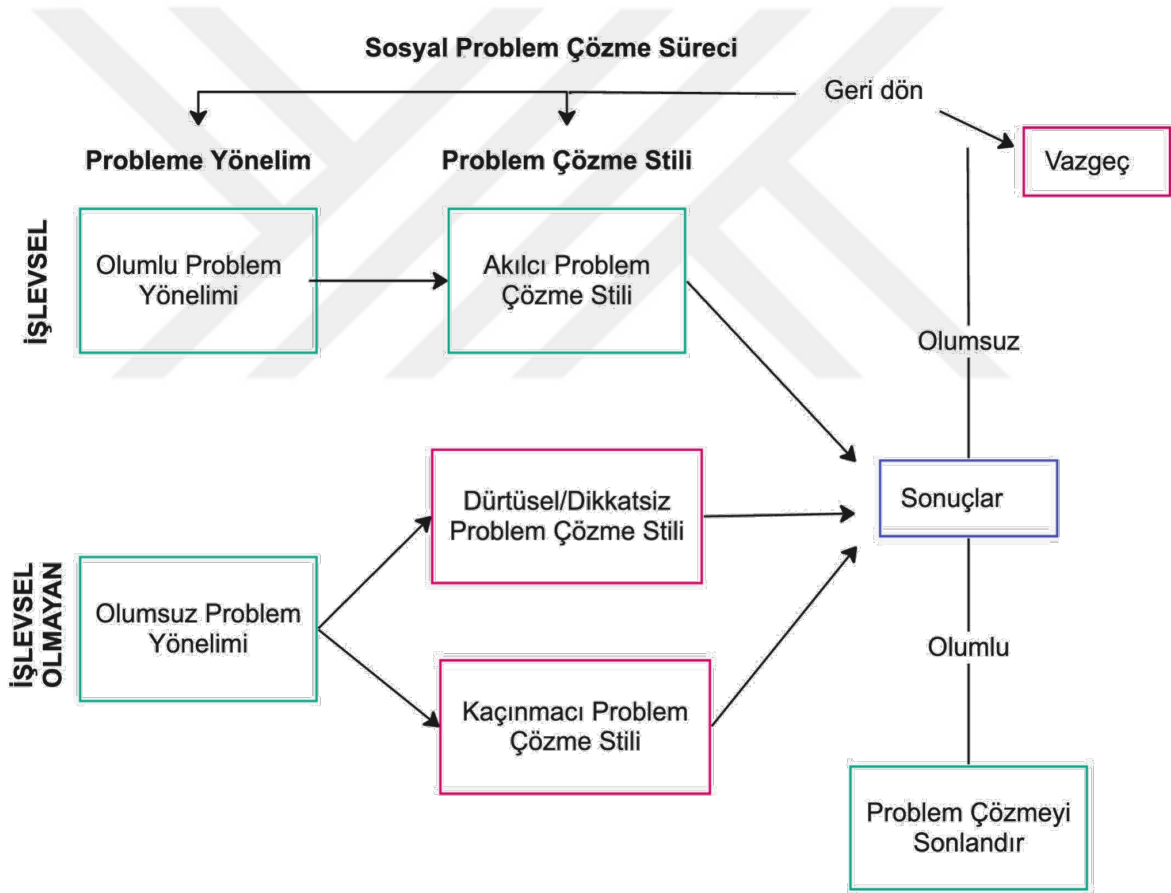
Deutsch (1973) problem ve çatışma kavramlarını aynı anlamda kullanmış ve bir kişinin hedeflerini veya isteklerini gerçekleştirme çabasının karşı tarafın hedefine ulaşmak için yaptığı girişimler sonucu engellenmesi olarak tanımlamıştır. Sosyal problem ise kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri ifade eder (Maydeu-Olivares ve D'Zurilla, 1996). D'Zurilla ve Nezu (1982) günlük yaşamda karşılaşılan bu sosyal problemleri; ceza tehdidi, pekiştireç kaybı, engellenme veya hayal kırıklığı, kişilerarası çatışma ve kişisel çatışma olmak üzere 5 sınıfa ayırmışlardır. Dolayısıyla sosyal problem çözme kavramı alan yazında sıklıkla karşılaşılan kişilerarası çatışma çözme veya çatışma çözme kavramlarını da kapsamaktadır. Sosyal problem çözme becerisi; sosyal problemi fark etme, problemi tanımlama, çözüm için alternatif stratejiler geliştirme, seçilen çözüm yolunu uygulama ve problemin sonuçlarını değerlendirme alt becerilerinden oluşmaktadır (Smith ve Daunic, 2006).

Sosyal Problem Çözme Süreci

Sosyal problem çözme süreci probleme yönelim ve problem çözme stili öğelerinden oluşmaktadır. Sosyal problem çözme sürecinin anlaşılması için bu öğelerin ve aralarındaki ilişkinin anlaşılması gerekmektedir. D'Zurilla ve Goldfried'in (1971) geliştirdiği sosyal problem çözme modelinde sosyal problem çözme süreci Şekil 4'teki gibi açıklanmıştır.

Şekil 4

Sosyal Problem Çözme Süreci (D'Zurilla ve diğerleri, 2004, s.17)



Şekilde görüldüğü gibi gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin nasıl çözüleceğini belirleyen kısmen birbirinden bağımsız iki süreç bulunmaktadır. Bu süreçler; probleme yönelim ve problem çözme stildir. Probleme yönelim kişinin problemle karşılaştığında gösterdiği bilişsel ve duygusal tepkiler olarak tanımlanmakta (Nezu, 2004) ve probleme olumlu yönelim ve probleme olumsuz yönelim boyutlarından oluşmaktadır (D'Zurilla ve

diğerleri, 2004). Probleme olumlu yönelim kişinin problem karşısında yapıcı bir tutum sergilemesidir. Problemi yaşamın doğal bir parçası ve kendini geliştirme fırsatı olarak gören ve kendi yeteneklerine güvenip problemin üstesinden geleceğine inanan bireyler probleme olumlu yaklaşan bireylerdir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004; Robichud ve Dugas, 2005). Probleme olumsuz yönelim ise bireyin problemi görememesi, tehdit olarak algılaması, çözüm konusunda yeteneklerine güvenmemesi, çözümün çok zor olduğunu düşünmesi ve kendini çaresiz hissetmesi ile karakterize edilir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004; Nezu, 2004).

Sosyal problem çözme sürecini oluşturan diğer öge ise problem çözme stilleridir. Problem çözme stilleri kişilerin problemle karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlar olarak tanımlanmakta ve akılcı, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınmacı stil olarak üçe ayrılmaktadır. Akılcı problem çözme işlevsel bir sorun çözme stildir. Bireyin akılcı ve etkili problem çözme becerisini sistemli bir şekilde kullanmasıdır. Bu bireyler problemin çözümünde; problemi tanımlama, alternatif çözümler bulma, çözüme karar verip uygulama ve değerlendirme basamaklarını izlerler. Dürtüsel-dikkatsiz stil ise işlevsel olmayan problem çözme stildir. Bu stilde birey az sayıda alternatif çözüm fikri üretir ve çoğunlukla aklına ilk gelen fikri uygulayarak düşüncesiz ve dikkatsizce davranmış olur. Diğer işlevsel olmayan sorun çözme stili kaçınmacı stildir. Bu stili benimseyen bireyler sorunun çözümünde kendine güvenmez, problemi erteler ve problemin kendi kendine çözülmesini bekler (D’Zurilla ve diğerleri, 2004).

Şekil 4’te görüldüğü gibi sosyal problem çözme süreci olumlu veya olumsuz sonuçlanabilir. Sürecin olumlu sonuçlanması yani sosyal problemin etkili bir şekilde çözülmesi bireyin günlük yaşamda karşılaştığı stresli durumların üstesinden gelmesini sağlar ve dolayısıyla psikolojik uyumunu destekler (Erozkan, 2013). Ayrıca sosyal problem çözme becerisinin erken yaşlarda öğretilmesi çocukların olumsuz ve dürtüsel davranışlarının azaltılmasını veya önlenmesini sağlamaktadır (Mangrulkar ve diğerleri, 2001). Bu nedenle sosyal problem çözme becerisinin diğer çoğu beceride olduğu gibi erken çocukluk döneminde kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Erken Çocuklukta Kişilerarası Çatışma Çözme

Çocuklar birbirleriyle kurdukları etkileşimlerin bir sonucu olarak bazı anlaşmazlıklar yaşayabilirler (Liao ve diğerleri, 2014). Bu anlaşmazlıklar kişilerarası problem olarak adlandırılmaktadır. Kişilerarası problem; sosyal ilişki kuran iki veya daha fazla bireyin beklenti veya istekleri ile ilgili çatışma yaşamaları durumudur (D’Zurilla ve diğerleri, 2004). Okul öncesi eğitim kurumları çocukların akranlarıyla sürekli etkileşim içinde oldukları ilk ortamlardan biridir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukların kişilerarası problemler yaşamaları oldukça doğaldır. Bu yaş grubundaki çocuklar Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre işlem öncesi dönemde yer almakta ve benmerkezci düşünmektedir. Benmerkezci düşünce; çocuğun kendi bakış açısına odaklanması ve diğerlerinin kendileri gibi algıladığını, düşündüğünü ve hissettiğini zannetmesidir (Berk, 2015). Örneğin birlikte bloklarla oynarken; oyunun kuralları, bloklarla ne inşa edecekleri ya da kimin hangi parçasını oluşturacağı üzerinde tartışıp bir anlaşmaya varmaları gerekir. Ancak bu yaş grubundaki çocuklar benmerkezci düşündükleri için her çocuk kendi istekleri doğrultusunda oyunu yönlendirmeye çalışabilir. Özellikle 5 yaşındaki ve daha küçük çocuklar arasındaki problemlerin en yaygın nedeni oyuncak, materyal ve mekân gibi kaynakların paylaşılabilmesidir (Chen ve diğerleri, 2001).

Kişilerarası problem çözme veya çatışma çözme ise çatışmanın tanımlanarak çatışmaya dahil olan tüm bireylerin ihtiyacını karşılayan bir çözümün bulunması sürecidir (D’Zurilla ve diğerleri, 2004). Çocukların etkili ve olumlu bir şekilde kişilerarası problemleri çözebilmeleri için başkalarının bakış açısını dikkate almaları gerekmektedir. Piaget’e göre kişilerarası çatışma, özellikle eşit güce sahip olan akranlar arasındaki çatışma, benmerkezci düşünceyi azaltmanın asıl yoludur. Çocuklara başkaları ile yüzleşme ve dolayısıyla onların bakış açısını düşünme olanağı sunar. Çocukların çatışma sırasında kurdukları kişilerarası ilişkiler karşısındaki kişinin duygu, istek ve fikirlerinin farkına vararak onun bakış açısını kabul ve takdir etmesini sağlar (Chen, 2003). Ayrıca Piaget’in ahlak gelişimi kuramı temel alındığında, çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmanın ahlak gelişimlerini ve sosyal

yetkinliklerini de desteklediği öne sürülmektedir (Chen ve diğerleri, 2001). Bu nedenle çocukların mümkün olduğunca kendi çatışmalarını çözmelerine fırsat verilmesi ve bu konuda cesaretlendirilmesi gerekmektedir (Verbeek ve diğerleri, 2000). Bununla birlikte, çocukların çatışma durumlarında desteğe ve yardıma ihtiyaç duyduğu da savunulmaktadır (Spivak, 2015). Çatışmaların bireyin güçlü duygular yaşamasına neden olduğu ve bu durumun çatışma sürecinde verdiği tepkileri etkilediği bilinmektedir (Bell ve Song, 2005). Ancak çocuklar güçlü duygularıyla baş etmekte zorlandıkları için (Cole ve diğerleri, 2008) çatışma sürecini yönetemeyebilirler. Çatışmalar çözülmediğinde ya da uygun bir şekilde çözülmediğinde ise çocuklarda kaygı, öfke ve güvensizlik duygularına (Nezu ve Nezu, 2021) ve saldırganlık, akran reddi veya akran zorbalığı gibi olumsuz akran ilişkilerine neden olmaktadır (Lopez ve diğerleri, 2023; Van Lier ve Koot, 2010). Diğer taraftan, sosyal problem veya çatışma çözme becerisine sahip olan çocukların; kendine güvenen, kendi kararlarını verebilen, daha kolay arkadaş edinen, etkili iletişim becerileri sergileyen, duygularını kontrol edebilen ve akranları tarafından kabul edilen çocuklar oldukları bilinmektedir (Denham, 2006). Dolayısıyla bu çocukların sosyal duygusal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu ve akranları ile daha olumlu ilişkiler kurdukları savunulmaktadır (Rinaldi ve Cheong, 2019). Bu nedenlerden dolayı erken yıllarda çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çatışma Çözme Stratejileri

Çatışma çözme stratejileri çatışmaları yönetmek için kullanılan stratejilerdir (Cao ve diğerleri, 2023). Çocuklar genellikle "hayır" diyerek, sorgulayarak, alternatif seçenekler sunarak, anlaşmayı erteleyerek ya da kaçınarak çatışma başlatırlar. Çatışmalara verdikleri tepkiler ise ısrar etmek, sorgulamak, görmezden gelmek, karşıdakini kışkırtmak, açıklama istemek, alternatif sunmak, uzlaşmaya varmak veya güç kullanmak (physical force) şeklinde sıralanmaktadır. Küçük çocuklarda 'güç kullanmak' genellikle oyuncak ya da nesneyi çekmek veya elinden almak şeklinde görülür; fiziksel şiddet veya saldırganlık tepkileri oldukça nadirdir (Eisenberg ve Garvey, 1981). Bu tepkilere ek olarak, çatışma durumunda

bazı çocuklar ise şikayet ederek, mızızlanarak (whining) ya da basitçe yardım isteyerek yetişkin desteğine başvurur (Chen ve diğerleri, 2001).

Oetzel ve Ting-Toomey (2003) ise bireylerin çatışma durumunda iş birliği, çekişme ve kaçınma olmak üzere 3 tür tepki verdiklerini savunmaktadır. İş birliği stratejisini kullanan bireyler aktif dinleme, empati kurma, duygu ve isteklerini uygun şekilde ifade etme, duygu ve davranışlarının sorumluluğunu alma ve işbirlikçi problem çözme adımlarını izler. Bu strateji her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılayan çözüm yolları üretilmesini sağlar. Dolayısıyla iş birliği stratejisinin kullanıldığı bir çatışma büyük olasılıkla iki tarafın da ihtiyaçlarını karşılayacak bir çözümün bulunması veya iki tarafın da kazanması ile sonuçlanacaktır. Çekişme stratejisi bireyin kendi amaçlarına odaklanarak karşı tarafın beklenti ve ihtiyaçlarını göz ardı ettiği tepki türüdür. Kaçınma stratejisi ise çatışmadan kaçmayı, uzaklaşmayı ifade eder. Çatışmadan uzaklaşan kişi hem kendisinin hem de karşı tarafın ihtiyaçlarını göz ardı etmiş olur. Çekişme ve kaçınma stratejisi her iki tarafın ya da taraflardan birinin kaybetmesiyle sonuçlanır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerisi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yaşam Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Yaşam becerileri ile ilgili araştırmalar yurtdışında ve yurt içinde yapılan araştırmalar başlıkları altında özetlenmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar. Yaşam becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların erken çocukluk veya ergenlik dönemine yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde yaşam becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda çocukların yaşam becerilerinin desteklenerek olumsuz davranışlarının önlenmesinin hedeflendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan bazılarında ise Okul Öncesi Yaşam Becerileri (PLS) Programının etkileri incelenmiştir. Programda yönergeleri takip

etme (ismi söylendiğinde uygun bir şekilde cevap verme, basit yönergeleri yerine getirme, ardışık yönergeleri yerine getirme), etkili iletişim (yardım isteme, dikkat isteme), arkadaşlık becerileri (teşekkür etme, merhaba deme, iltifat etme, paylaşma, üzgün/endişeli arkadaşlarını rahatlatma), gecikmeleri tolere etme gibi beceriler yer almaktadır. Program 3-5 yaşlarındaki 16 çocuğa uygulanmış ve uygulama sonucunda çocukların bu hedef becerileri kazandıkları; buna ek olarak işlevsel iletişim ve öz denetim becerilerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı belirlenmiştir (Hanley ve diğerleri, 2007). Luczynski ve Hanley (2013) de çalışmalarında PLS programının okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerileri, öz kontrol becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların iletişim ve öz kontrol becerilerinin arttığı; problem davranışlarının ise azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde, aynı program diğer araştırmalarda da kullanılmış ve programın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve iletişim becerilerinin desteklenmesinde (Hálfdanardóttir ve diğerleri, 2022; Robison ve diğerleri, 2020) ve problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Eissa Saad, 2018; Gunning ve diğerleri, 2020; Jiang, 2022). Yaşam becerilerinin desteklenerek çocukların olumsuz davranışlarının önlenmesinin hedeflendiği bir diğer çalışmada da Yaşam için Süper Beceriler (Super Skills for Life) programının uygulandığı görülmektedir. Söz konusu program bilişsel davranışçı terapinin ilkelerine dayanan bir müdahale programıdır ve içselleştirme davranış problemleri sergileyen çocukları hedef almaktadır. Program kapsamında çocuklara kendini izleme, bilişsel yeniden yapılandırma ve sosyal problem çözme gibi stratejiler öğretilmektedir. Program 6-8 yaşlarındaki 123 çocuğa uygulanmış ve 8 haftalık uygulama sonrasında çocukların depresyon ve kaygı gibi içselleştirilmiş davranış problemlerinin azaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca uzun vadede programın, çocukların dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaltılmasında da etkili olduğu bulunmuştur (Fernandez-Martinez ve diğerleri, 2021).

Okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen diğer çalışmalarda da önleyici müdahale programlarının uygulandığı görülmektedir. Örneğin, ABD'de geliştirilen Alternatif Düşünme

Stratejilerinin Desteklenmesi programı (PATHS) bir sosyal gelişim ve önleyici müdahale programıdır ve 4-12 yaşlarındaki çocukları hedef almaktadır. Programın üniteleri arasında; öz kontrol, duygular, olumlu akran ilişkileri, sosyal yeterlik, kişilerarası problem çözme yer almaktadır (Domitrovich ve diğerleri, 2007). Programın kullanıldığı bir çalışmaya 3-4 yaşlarındaki 57 çocuk dahil edilmiştir. Bu çocuklardan 17'si kontrol grubunda, 20'si programın kısmen uygulandığı grupta, diğer 20'si ise programın tamamının uygulandığı grupta yer almıştır. Araştırma sonucunda programın tamamının uygulandığı çocukların daha az problem davranış ve daha fazla prososyal davranış sergilediği bulunmuştur (Hughes ve Cline, 2015). Benzer bir çalışmada da İnanılmaz Yıllar Sosyal Beceri programı (Incredible Years Dinosaur Social Skills Program) ve Problem Çözme programının çocukların problem davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 4-8 yaşındaki 99 çocuk dahil edilmiştir. Bulgular, bu programların uygulandığı deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha az problem davranış ve saldırgan davranışlar sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların prososyal davranışlarının arttığı ve daha olumlu çatışma çözme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir (Webster-Stratton ve diğerleri, 2001). Benitez ve diğerleri (2011) de 4 yaş çocuklarını dahil ettikleri çalışmalarında bir yaşam becerileri müdahale programı uygulamışlardır. Programın amacı çocukların sosyal yetkinliklerinin desteklenerek olumsuz davranışlarının önlenmesidir. Programda; kurallara uyma, duygular, iletişim ve yardımlaşma ve iş birliği becerilerinin ele alındığı 4 modül yer almaktadır. Araştırmanın deney grubunda 78, kontrol grubunda 69 çocuk yer almıştır. Program deney grubundaki çocuklara 3 hafta boyunca uygulanmış ve veri toplama araçları olarak öğretmen ve ebeveyn formları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre uygulanan programın çocukların sosyal yetkinliklerinin desteklenmesinde ve olumsuz davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin dahil edildiği bir diğer çalışmada '4-H Cloverbuds' programının çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Program, 5-8 yaşlarındaki çocukların; özgüven, sosyal etkileşim, karar verme, öğrenmeyi öğrenme ve fiziksel yetkinlik olmak üzere 5 yaşam becerisini

desteklemeyi hedeflemektedir. Çalışma sonuçlarına göre ebeveynler programın çocuklarının yaşam becerilerini desteklemede etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ferrari ve diğerleri, 2004).

Okul öncesi dönemde uygulanan erken müdahale programlarının yanı sıra çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını desteklemeyi amaçlayan yaşam becerileri programları da yer almaktadır. Örneğin, Gatumu ve Kathuri (2018) çalışmalarında Kenya'da uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın etkilerini incelemiştir. Programın amacı okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula başlamadan önce öz farkındalık, atılganlık, etkili iletişim ve kişisel temizlik becerilerini edinmelerini sağlamaktır. Araştırma sonucunda programın çocukların hedeflenen yaşam becerilerini desteklediği ve buna ek olarak akademik becerileri üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Yaşam becerileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ise ergenlik dönemini hedef almaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında ise ergenlerin alkol veya madde kullanımı gibi risk alma davranışlarını önlemeyi amaçlayan programların uygulandığı görülmektedir. Örneğin, Yaşam Becerileri Eğitim Programı (Life Skills Training Program) ergenlerin sosyal ve kişisel yetkinliklerini destekleyerek madde kullanımı alışkanlıklarını önlemeyi hedefleyen bir müdahale programıdır. Bu doğrultuda programda; öz düzenleme, sosyal beceriler ve madde kullanımına karşı dayanıklılık olmak üzere 3 temel beceri ele alınmaktadır. Sosyal beceriler arasında sözlü ve sözsüz iletişim, atılganlık, utangaçlıkla baş etmek, övgüde bulunmak ve övgüyü kabul etmek gibi kişilerarası beceriler yer almaktadır (Botvin ve Griffin, 2004). Program kırsal bölgede yaşayan 1568 lise öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kişilerarası becerilerinin ve sosyal yetkinliklerinin arttığı; sigara ve alkol kullanımı düzeylerinin ise azaldığı görülmüştür (Griffin, Epstein, Botvin ve Spoth, 2001). Bir diğer araştırmada da ergenlerin alkol bağımlılığını önlemek için hazırlanan 'IPYS' (Bilgi, psikososyal yetkinlik ve önleme) yaşam becerileri programının etkileri incelenmiştir. Programda; iletişim, problem çözme, stres ve kaygıyla baş etme, atılganlık ve madde kullanımını kabul etmeme (refusal) becerileri ele alınmıştır. Çalışmaya ön test ölçümleri

sırasında 10 yaşında olan 952 Alman çocuk dahil edilmiştir. 3 yıl boyunca uygulanan programın çocukların alkol kullanımını engellediği ve okula bağlılıklarını desteklediği ortaya konmuştur. Ayrıca çocukların okula bağlılık düzeylerinin alkol kullanım düzeylerini kısmen yordadığı belirlenmiştir (Wenzel, Weichold ve Silbereisen, 2009). Menrath ve diğerleri (2012) ise okul odaklı 'Fit and Strong for Life' ve 'Lions Quest' yaşam becerileri programlarının farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları üzerindeki etkisini incelemiştir. Her iki programın da asıl amacı çocukların yaşam becerilerini ve öz yeterliklerini destekleyerek sigara, alkol gibi madde bağımlılıklarını önlemektir. Çalışmaya Almanya'da 5 ve 6.sınıfa devam eden 1561 çocuk dahil edilmiştir. Söz konusu programların deney grubundaki çocukların sosyo-ekonomik düzeyinden bağımsız olarak; iletişim becerilerini, özerkliklerini ve akran ve ebeveynleriyle kurdukları ilişkiyi desteklediği ve alkol ve sigara kullanım düzeylerinin azalmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

Risk alma davranışlarının önlenmesine ek olarak ergenlerle yapılan diğer çalışmalarda ise sosyal ve akademik yeterliklerin desteklenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Örneğin, İtalya ve Almanya'da yürütülen bir araştırmada okul odaklı bir yaşam becerileri müdahale programı (IPYS) uygulanmış ve ergenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 1131 Alman ve 159 İtalyan ergen dahil edilmiştir. Bir yıl boyunca uygulanan program sonucunda deney grubundaki ergenlerin akran baskısına direnme, atılgan davranışlar sergileme ve okuldaki akademik etkinliklere katılma düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Ancak programın, deney grubundaki ergenlerin iletişim ve problem çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir (Gianotta ve Weichold, 2016). Bir diğer çalışmada yaşam becerileri eğitim programı uygulanmış ve lise öğrencilerinin sosyal yeterlik ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program; öz farkındalık, karar verme, problem çözme, zaman yönetimi, stres ve öfkeyle baş etme, atılganlık ve kişilerarası ilişkiler becerilerinin ele alındığı 12 oturumdan oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, uygulanan programın öğrencilerin sosyal yeterliklerinin desteklenmesinde etkili olduğunu ancak akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir (Ashkzari ve

Ashkzari, 2013). Liu ve diğeri (2016) ise Çin'in kırsal bir bölgesinde yaşayan 68 ortaokul öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında, deney grubunda bulunan 34 öğrenciye Yaşam Becerileri Eğitimi vermişlerdir. Eğitimin içeriğinde karar verme, problem çözme, hayır deme, yüksek sesle konuşma, dinleme ve empati kurma gibi beceriler yer almaktadır. Eğitim sonucunda çocukların içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarının azaldığı belirlenmiştir.

Ergenlerde hem risk alma davranışlarının önlenmesini hem de yeterliklerin desteklenmesini hedefleyen çalışmalar da bulunmaktadır. İrlanda'da uygulanan, 8-14 yaşlarındaki çocuklar için tasarlanan Yaşam Becerileri Programı önleyici erken müdahale programı olarak tanımlanmaktadır. Program çocukların risk alma davranışlarını önlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocuklara sağlıklı seçimler yapmaları için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktadır. Çocukların sağlıklı gelişimini destekleyen bu beceriler arasında iletişim, sosyal beceriler, öz saygı, duygu düzenleme ve stresle baş etme becerileri yer almaktadır. Program Temel Yaşam (8-11 yaş) Becerileri ve Gelişmiş Yaşam Becerileri (11-14 yaş) olmak üzere iki düzeyde uygulanmaktadır. Program İrlanda'da bulunan 8 farklı okula devam eden toplam 447 çocuğa uygulanmıştır. Programın çocukların öz saygı, iletişim, karar verme, stresle baş etme ve atılganlık gibi yaşam becerilerini ve psikolojik sağlamlıklarını desteklediği görülmüştür. Ayrıca programın, çocukların madde, sigara ve alkol kullanımı gibi risk alma davranışlarını azalttığı ortaya konmuştur (LST, 2018).

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Yaşam becerileri ile ilgili yurt içinde yapılan kimi çalışmalarda uygulanan programların çocuklar üzerindeki etkileri incelenirken kimi çalışmalarda ise yaşam becerileri farklı eğitim yaklaşımları veya öğretim yöntemleri açısından ele alınmıştır.

Yaşam becerileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda uygulanan programların, çocukların; yaşam becerileri, uyum düzeyleri ve problem davranışları gibi farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin, Yıldırım (2017) çalışmasında 5-6 yaş çocukları için hazırladığı 'Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların yaşam

becerileri, iletişim becerileri ve sosyal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmaya 19'u deney, 17'si kontrol grubunda olmak üzere 36 çocuk dahil edilmiştir. Sorumluluk alma, öz farkındalık, karar verme ve öz bakım gibi becerilerin desteklenmesini hedefleyen ve 36 etkinlikten oluşan program 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Bulgular, programın çocukların sosyal uyum, iletişim ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bir diğer araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve sosyal uyumlarını desteklemek amacıyla geliştirilen Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Programda çocukların iletişim, empati, öfke kontrolü, çatışma çözme, farklılıklara saygı ve iş birliği becerilerini destekleyen barış eğitimi temalı etkinlikler yer almaktadır. Program 5 yaşındaki 25 çocuğa uygulanmış ve programın çocukların sosyal beceri ve sosyal uyum düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür (Zelyurt ve Göktürk İnce, 2018). Topçu Bilir (2019) de araştırmasında 5 yaş çocukları için Yaşam Becerileri programı geliştirmiş ve uygulamıştır. Programda; sağlıklı ve güvenli yaşam becerileri, kendini ve duygularını yönetme becerileri ve toplumsal yaşam becerileri ele alınmaktadır. Araştırmanın bulguları; uygulanan programın deney grubundaki çocukların yaşam becerileri, benlik algısı ve sosyal duygusal uyum düzeylerini desteklediğini göstermiştir. Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın uygulandığı bir çalışmaya ise 397 ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Program kapsamında öğrencilerin; sorumluluk alma, karar verme, iş birliği ve grupla çalışma, çatışma çözme ve başkalarının duygularını anlama gibi sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin olumlu davranışlarının arttığı, olumsuz davranışlarının ise değişmediği bulunmuştur (Göl Güven, 2017). İlkokul 4 ve 5.sınıfa devam eden boşanmış ailelerin çocukları için hazırlanan 'Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın uygulandığı bir çalışmada programın çocukların uyum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Program kapsamında boşanmaya ilişkin duygu ve düşünceleri ifade etme, kendini tanıma, etkili iletişim, öfke kontrolü, çatışma çözme ve geleceği planlama becerileri ele alınmıştır. Program deney grubundaki 10 çocuğa haftada bir kez olmak üzere 9 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, söz

konusu programın çocukların boşanmaya karşı uyumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Şentürk Aydın ve Nazlı, 2014).

Yaşam becerileri ve uyum düzeylerine ek olarak yaşam becerileri programlarının çocukların problem davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar da yer almaktadır. Kaya ve Deniz (2020) Yaşam Becerileri Programı'nın 4 yaşındaki çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada İspanya'da geliştirilen ve uygulanan Yaşam Becerileri Programı'nın Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Program; kurallar ve kuralları izleme, duygu ve düşünceler, yardım ve iş birliği ve iletişim becerileri modüllerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal beceri, sosyal kabul, sosyal iş birliği, etkileşim ve bağımsızlık düzeylerinin arttığı; anti sosyal, benmerkezci ve problem davranışlarının ise azaldığı ortaya konmuştur.

Yurt içinde yapılan bazı çalışmalarda yaşam becerilerinin farklı eğitim yaklaşımları açısından ele alındığı görülmektedir. Veli (2020) çalışmasında Montessori eğitim yaklaşımının 3-6 yaşındaki 414 çocuğun günlük yaşam becerilerine etkisini incelemiştir. Montessori eğitimi veren kurumlara devam eden çocukların günlük yaşam becerileri sene başında ve sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen "Günlük Yaşam Becerileri Ölçeği" ile ölçülmüştür. Bulgulara göre Montessori eğitimi alan çocukların basit (su aktarma, mont giyme vb.) ve karmaşık (ayakkabı giyme, düğme ilikleme vb.) günlük yaşam becerileri düzeyinin anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının çocukların öz bakım becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan 3 ilkokul çocuğu ile 6 ay boyunca sandalye taşıma, kapıyı açıp kapatma, kaşıkla yemek yeme, el yıkama, burun silme ve masa silme gibi günlük yaşam becerilerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının çocukların temizlik, yemek yeme, giyinme ve kendini kazalardan koruma gibi öz bakım becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir (Çankaya, 2021). Bir diğer araştırmada Waldorf, Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı okullarda öğrenim gören 48-60 aylık çocukların yaşam becerileri

karşılaştırılmıştır. Toplamda 77 çocuğun dahil edildiği araştırmanın nitel boyutunda gözlem, görüşme, doküman analizi; nicel boyutunda ise Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği (Topçu Bilir, 2019) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları MEB eğitim programı ve Waldorf eğitim programının uygulandığı okullardaki çocukların yaşam becerileri ön test ve son test puanlarının Montessori eğitim programında öğrenim gören çocukların puanlarından daha fazla olduğunu göstermiştir. Nitel bulgulara göre, Waldorf eğitim programında sanat çalışmaları kapsamında yaratıcı düşünme becerisinin; Montessori eğitim programında ise hata kontrol materyalleri kapsamında problem çözme becerisinin ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Ayrıca Waldorf eğitim programının çocukların stres ve duygularla baş etme, öz farkındalık ve sosyal yaşam becerilerini; Montessori eğitim programının günlük yaşam becerileri ve sorumluluk alma; MEB eğitim programının ise öz bakım becerileri ve tehlikeli durumlardan kaçınma becerilerini desteklediği belirtilmiştir. Araştırmada, Waldorf ve Montessori eğitim programının yaşam becerilerinin desteklenmesini hedefleyen kendine özgü uygulamalarının olduğu; MEB programının ise yaşam becerileri bağlamında kendine özgü uygulamalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tutar, 2022).

Eğitim yaklaşımlarına ek olarak, yaşam becerilerinin farklı öğretim yöntemleri ile kazandırılmasının hedeflendiği çalışmalar da yer almaktadır. Altok (2022) çalışmasında 5-6 yaş çocukları için geliştirdiği yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programını kullanmıştır. Deney grubunda yer alan 16 çocuğa 24 oturumdan oluşan programı uygulamış ve programın etkilerini Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği (Topçu Bilir, 2019) ile incelemiştir. Program kapsamında DSÖ tarafından belirlenen 10 yaşam becerisine (karar verme, problem çözme, kişilerarası ilişkiler gibi) ek olarak; temizlik kurallarına uyma, hava koşullarına uygun kıyafet giyme, sağlıklı ve dengeli beslenme, kendini istismardan koruma ve tehlikenin farkında olma becerileri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın çocukların yaşam becerilerini desteklemede etkili olduğu bulunmuştur. Uzunpınar (2023) da çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri düzeylerini belirlemeyi ve iletişim becerilerini yaratıcı drama yoluyla desteklemeyi amaçlamıştır. Bu

kapsamda deney grubunda yer alan 16 öğrenciye yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini içeren 8 oturumluk bir iletişim becerileri programı uygulamıştır. Uygulama sonucunda programın deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada Kütüphanede Yaşam Becerileri Programınının 60-72 ay yaş grubundaki çocukların yaşam becerilerine etkisi incelenmiştir (Temiz, 2023). Çalışmaya 30'u deney grubunda, 27'si kontrol grubunda yer alan 57 çocuk dahil edilmiştir. Çocuk kütüphanesinde 5 hafta boyunca uygulanan programda DSÖ tarafından tanımlanan 10 yaşam becerisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Sosyal problem çözme kavramı alan yazında sıklıkla karşılaşılan kişilerarası çatışma çözme veya çatışma çözme kavramlarını da kapsadığı için (D'Zurilla ve Nezu, 1982) bu bölümde söz konusu kavramlarla ilgili bazı araştırmalara da yer verilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar. Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yurtdışında yürütülen kimi çalışmalar uygulanan programların çocuklar üzerindeki etkilerini, kimi çalışmalar ise bu becerinin diğer becerilerle olan ilişkisini ele almaktadır.

Bazı çalışmalar uygulanan programların çocukların sosyal problem çözme veya çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneğin, Stevahn ve diğerleri (2000) araştırmalarında 5-6 yaşlarındaki çocuklar için geliştirdikleri çatışma çözme eğitiminin çocukların yapıcı çatışma çözme davranışlarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Çalışmaya 39'u deney, 41'i kontrol grubunda olmak üzere 80 çocuk dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında deney grubundaki çocukların sınıflarında uygulanmakta olan müfredat çatışma çözme eğitiminin entegre edilmesi sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise çatışma çözme eğitiminin dahil edilmediği aynı müfredat ile öğrenim görmeye devam etmişlerdir. Çatışma çözme eğitimi yapıcı çatışma çözme adımlarını içeren çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır. Bu adımlar; çatışmayı fark etme ve çözmeye çalışma, nedenleri ile birlikte isteklerini söyleme, duygularını ifade etme, karşı tarafın isteklerini nedenleri ile

birlikte dile getirme, ortak çıkarları gözeten en az 3 çözüm yolu sunma, bir çözüm yolunu seçerek anlaşma olarak sıralanmaktadır. Toplamda 9 saat süren etkinliklerden oluşan eğitim 4 hafta boyunca devam etmiştir. Eğitim sonrasında deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla çatışma ve yapıcı çatışma çözme adımlarına ilişkin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca rol oynama testine ilişkin bulgulara göre de deney grubundaki çocukların yapıcı çatışma çözme adımlarını daha doğru bir şekilde uygulayabildikleri görülmüştür. Vestal ve Jones (2004) ise Head Start öğretmenlerine verdikleri çatışma çözme eğitiminin çocukların çatışma çözme becerilerinde meydana getirdiği değişimi araştırmışlardır. Öğretmenler çatışma teorileri, çatışma yönetimi ve sosyal duygusal gelişim konularını içeren ve 40 saatten oluşan bir eğitim almışlardır. Eğitim sonrasında sınıflarında da problem çözme odaklı bir eğitim programı uygulamışlardır. Uygulama sonrasında bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 4-5 yaşlarındaki 64 çocuğun olumlu çatışma çözme becerilerinin arttığı; kişilerarası problemlere daha uygun ve olumlu çözümler buldukları ve şiddet içeren çözümleri daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Sosyal problem çözme programlarının çocukların öfke ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. 'The Peaceful Kids' Sosyal Duygusal Çatışma Çözme Programı 2-6 yaşlarındaki çocukların çatışma çözme becerilerini ve sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla geliştirilen gelişime uygun ve teori odaklı bir programdır. Söz konusu program Sandy ve Boardman'ın (2000) çalışmasında 18 farklı Head Start sınıfında uygulanmış ve sonuçları incelenmiştir. Deney grubunda programa dahil edilen öğretmen, çocuk ve aileler yer alırken; kontrol grubundaki öğretmen, çocuk ve ailelere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bulgulara göre öğretmen ve ailelerine eğitim verilen deney grubundaki çocukların iş birliği yapma, öz denetim ve atılganlık düzeylerinin arttığı; öfke ve sosyal izolasyon davranışlarının ise azaldığı belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada sosyal-bilişsel bir çatışma çözme programı olan 'Barışçıl ve Olumlu Yolları Seçme' (Responding in Peaceful and Positive Ways) programı uygulanmıştır. Öğrencilerin etkili seçimler yapmalarını hedefleyen program 25

oturumdan oluşmakta ve temelinde problem çözme becerisi yer almaktadır. Araştırmaya 7. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Çalışmanın bulguları deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla daha az saldırgan davranış, fiziksel öfke ve akran baskısı davranışı sergilediklerini göstermiştir (Farrell ve diğerleri, 2002). Bir diğer çalışmada da uygulanan programın çocukların olumsuz davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Amerika'da kırsal bölgelerde yer alan 3 ortaokulda gerçekleştirilen söz konusu çalışmada Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu programı kullanılmıştır. Program çatışmayı anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama, öfkeyle baş etme ve akran arabuluculuğu olmak üzere 5 dersten oluşmaktadır. Programa ek olarak öğrencilere akran arabuluculuğunun adımlarının öğretildiği uygulamalı eğitimler verilmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol grubunda 85'er öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda uygulanan programın her 3 okulda da saldırgan ve yıkıcı davranışlardan kaynaklanan disiplin vakalarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür (Smith ve diğerleri, 2002). Sosyal beceri açısından risk altında olan okul öncesi dönem ve 1.sınıf çocuklarının dahil edildiği bir diğer çalışmada 3 ay boyunca sosyal beceri programı uygulanmıştır. Programda çocuklara uygun çatışma çözme stratejileri öğretilerek; vurma, tekmeleme, ısırma ve çimdikleme gibi saldırgan davranışlarının azaltılması hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda çocukların saldırgan davranışlarının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca çocukların istenmeyen davranışlarının; sosyal beceri ve çatışma çözme becerisi eksikliği, sosyal becerileri deneyimleme fırsatı sunulmaması ve televizyon ve video oyunları aracılığıyla şiddet ve olumsuz davranışlara maruz kalmaları nedenlerinden kaynaklandığı rapor edilmiştir (Brodski ve Hembrough, 2007).

Bazı araştırmalarda ise sosyal problem çözme becerisinin duyguları anlama becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Liao ve diğerleri (2014) 4-6 yaşlarındaki 47 çocuğun duyguları anlama ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çocuklar duyguları anlama becerileri onlara verilen bazı görevlerle, çatışma çözme becerileri ise bazı çatışma senaryolarına verdikleri yanıtlarla ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçları, çocukların başkalarının duygularını anlama becerilerinin çatışma çözme becerilerini ve olumlu akran ilişkilerini desteklediğini göstermiştir. Benzer bir çalışmada da 3-6 yaşlarındaki 90 çocuğun

duyguları anlama becerileri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, çocukların duyguları anlama becerileri ile çatışma çözme stratejileri arasında ilişki olduğunu; duyguları anlama becerisi yüksek olan çocukların olumlu çatışma çözme stratejilerini daha fazla, olumsuz çatışma çözme stratejilerini ise daha az kullandıklarını ortaya koymuştur (Cao ve diğerleri, 2023).

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. Sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar, uygulanan programların çocuklar üzerindeki etkilerini ve bu becerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisini inceleyen çalışmalar olarak gruplanabilir. Ulusal alan yazında sosyal problem çözme kavramı yerine kişilerarası problem çözme kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Bu iki kavramın aynı anlamda olduğu (Dinçer ve diğerleri, 2019) veya kişilerarası problem çözme kavramının sosyal problem çözmenin içinde yer alan bir yapı olduğu (Çam ve Tümkaya, 2007) ifade edilmektedir. Bu nedenle bu bölümde kişilerarası problem çözme kavramının kullanıldığı çalışmalara da yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalardan bazıları uygulanan programların çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Dereli (2008) araştırmasında, Türkçe'ye uyarladığı sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Program 6 yaşındaki çocukların duyguları tanıma, empati, iletişim, öfke yönetimi ve kişilerarası problem çözme gibi becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Araştırmaya 2 deney, 2 kontrol grubu olmak üzere 81 çocuk dahil edilmiştir. Söz konusu program deney grubundaki çocuklara 22 oturum halinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulanan programın deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen gözlemlerine göre de program sonrasında deney grubundaki çocukların sosyal problemlerin çözümünde daha fazla prososyal davranış sergilediği belirtilmiştir. Uysal (2016) ise çalışmasında 'Eşsiz Yıllar Müdahale Programı'nın çocuk boyutunu Türkçe'ye uyarlayarak 48-66 aylık 32 çocuğa uygulamıştır. Programda; empati, sosyal problem çözme, öfke yönetimi, arkadaşlık becerileri ve iletişim gibi beceriler

yer almaktadır. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerisi puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Benzer şekilde, Özbey ve Köyceğiz-Gözeler (2020) sosyal beceri eğitim programının 48-60 aylık çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Tek grup deneysel desen ile tasarlanan çalışmada deney grubunda 16 çocuk yer almıştır. Özbey (2009) tarafından geliştirilen programda duyguları anlama, empati, öfke yönetimi, paylaşma, farklılıklara saygı ve sorumluluk alma gibi temalar yer almaktadır. Program haftada 2 gün olmak üzere 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 'Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği' (Özdil, 2008) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Benzer bir araştırmada 3.sınıf öğrencilerine 16 saat süren bir sosyal beceri eğitimi verilmiş ve çocukların sosyal problem çözme becerilerindeki değişim incelenmiştir. Eğitim kapsamında deney grubunda yer alan 35 çocuğa günlük yaşamla ilgili sorunlar içeren örnek olaylar sunulmuş ve çözüm bulmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının arttığı görülmüştür (Güllühan, 2021). Turnuklu ve diğerleri (2009) de Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu eğitim programının 10-11 yaşlarındaki çocukların yaşadıkları kişilerarası çatışmalar üzerindeki etkisini incelemiştir. Programda; kişilerarası çatışmaların doğasını anlama, iletişim, öfke kontrolü ve kişilerarası çatışma becerileri olmak üzere 4 temel becerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde yetişen 520 çocuk dahil edilmiştir. Uygulama sonrasında çocuklar ile akran arabuluculuğu seansları gerçekleştirilmiş ve 444 akran arabuluculuğu seansından %98.9'u anlaşmayla sonuçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulguları, söz konusu eğitimin çocukların çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Yapılan kimi çalışmalar ise sosyal problem çözme becerisinin diğer değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu değişkenler arasında duyguları anlama, akran ilişkileri, sosyal yetkinlik ve problem davranışlar yer almaktadır. Örneğin, okul öncesi eğitime

devam eden 60-72 aylık çocukların dahil edildiği bir çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileri ile duyguları anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen 350 çocuğun sosyal problem çözme becerileri 'Wally Sosyal Problem Çözme Testi' (Yılmaz, 2012) aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre çocukların duyguları anlama becerileri arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı görülmüştür (Yılmaz ve Tepeli, 2013).

Sosyal problem çözme becerisinin akran ilişkileri değişkeni ile birlikte ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Özmen (2013) çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Bu kapsamda 5-6 yaşlarındaki 450 çocuğun sosyal problem çözme becerilerini 'Wally Sosyal Problem Çözme Testi' (Yılmaz, 2012) aracılığıyla ölçmüştür. Araştırma sonucunda çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerilerine göre farklılaştığı; sosyal problem çözme becerisi yüksek olan çocukların akranlarından tarafından daha fazla kabul gördükleri, akran ilişkilerinde daha yapıcı problem çözdükleri, daha az çekingen oldukları ve daha az saldırgan davranış sergiledikleri bulunmuştur. Benzer bir çalışmada da okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine göre sergiledikleri kişilerarası problem çözme becerileri ve arkadaşlık ilişkileri incelenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 109 çocuğun sosyal becerileri (iş birliği, kendini ifade etme ve özdenetim becerileri) değerlendirilerek aralarından sosyal beceri düzeyi en düşük 9 ve en yüksek 10 çocuk olmak üzere 19 çocuk seçilmiştir. Sosyal beceri düzeyi en düşük ve en yüksek olan çocukların kişilerarası problem çözme becerileri 'Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi' (Shure ve Spivack, 1974), akran ilişkileri ise yarı yapılandırılmış gözlem formu aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgulara göre sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocukların kişilerarası problemlerin çözümünde daha az sosyal olmayan çözümler kullandıkları ve akranları ile daha olumlu ilişkiler kurdukları ortaya konmuştur (Dinçer ve diğerleri, 2019). Yahşi (2022) de çalışmasında çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, akran ilişkileri ve akran zorbalığı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir.

Çalışmaya 12 öğrenci deney, 12 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenci dahil edilmiştir. Çatışma çözme psikoeğitim programı; çatışma çözmenin adımları, çatışmaya verilen tepkiler ve duyguları anlama gibi oturumların yer aldığı toplam 10 oturumdan oluşmaktadır. Uygulama sonrasında programın; deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerileri ölçeğinin hükmetme alt boyutundan aldıkları puanların azalmasında ve akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları puanların artmasında etkili olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, çatışma çözme ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve akran zorbalığı ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bazı araştırmalarda ise sosyal problem çözme becerisinin sosyal yetkinlik ve problem davranışlarla ilişkisi ortaya konmuştur. Tozduman-Yaralı ve Özkan (2016) okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme, sosyal yetkinlik ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya dahil edilen 105 çocuğun sosyal problem çözme becerileri Wally Sosyal Problem Çözme Testi' (Yılmaz, 2012) ile ölçülmüştür. Araştırma bulguları çocukların sosyal problem çözme becerileri arttıkça sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığını; kızgınlık-saldırganlık davranışlarının ise azaldığını göstermiştir. Diğer taraftan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anksiyete-içe dönüklük davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Benzer bir çalışmada, 5-6 yaşlarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 152 çocuğun sosyal problem çözme becerileri 'Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği' (Özdil, 2008) ile değerlendirilmiş ve sosyal problem çözme becerisi en düşük olan 10 çocuğun öğretmen ve ebeveynleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal problem çözme becerisi düşük olan çocukların saldırganlık, sözel tehdit, paylaşmama, grup etkinliklerine katılmama, ağlama ve anne-babaya bağlılık gibi davranış sorunları sergiledikleri görülmüştür (Kesicioğlu, 2015). 'Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Çatışma Çözümü Eğitim Programı'nın uygulandığı bir çalışmada ise, söz konusu programın çocukların; çatışma çözme becerileri, sosyal yetkinlik ve öfke düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Empati, öfke yönetimi, sosyal problem

çözme ve çatışma çözme becerilerinin ele alındığı program deney grubundaki 327 ilkokul öğrencisine 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonrasında programın, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri ve sosyal yetkinliklerini desteklediği ve öfke düzeylerini düşürdüğü belirlenmiştir (Akgün ve Araz, 2014).

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin bazı çocuk, öğretmen veya ebeveyn özelliklerine göre incelendiği betimsel araştırmalar da bulunmaktadır. Akdoğan (2018) 5-6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya 250 çocuk ve 35 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Türkçe'ye uyarlanan 'Wally Sosyal Problem Çözme Testi' (Yılmaz, 2012), görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarına kıyasla, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla ve özel kuruma devam eden çocukların resmi kuruma devam eden çocuklara kıyasla sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada sosyal problem çözme becerileri ile anne-baba-çocuk iletişimi ve ebeveyn-çocuk değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 48-72 aylık 207 çocuk ve anne babaları dahil edilmiştir. Çocukların sosyal problem çözme becerileri 'Wally Sosyal Problem Çözme Testi' (Yılmaz, 2012) ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları anne babaları ile daha iyi iletişim kuran çocukların sosyal problem çözme düzeylerinin de daha yüksek olduğunu göstermiştir (Çınar, 2022). Bir diğer çalışmada 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ebeveyn-çocuk ilişkisi açısından incelenmiştir. Çalışmada 100 çocuk ve 100 ebeveyn yer almıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri '48- 72 Aylık Çocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' (Yılmaz ve diğerleri, 2018) aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgulara göre olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Karakoç, 2022). Benzer bir çalışmada da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ebeveyn-çocuk ilişkisi

açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Söz konusu çalışmaya 48-72 aylık 204 çocuk ve anne babaları dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme puanları yüksek olan çocukların anneleri ile daha olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi kurdukları saptanırken; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin babalar ile kurulan ebeveyn-çocuk ilişkisine göre farklılaşmadığı görülmüştür (Akkuş, 2022).

Yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerisi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunluğu uygulanan eğitim programlarının etkisini veya bu becerilerin farklı değişkenler ile ilişkisini incelenmektedir. Bu çalışmalarda etkisi incelenen yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerisi programlarının çocuk ve ergenlerin gelişimleri veya davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Ancak yaşam becerileri programlarında farklı yaşam becerilerinin ele alındığı görülmektedir. Bu becerilerin belirlenmesinde; çalışmanın yapıldığı ülkenin kültürünün, gelişmişlik düzeyinin ve o toplumda çocuk ve ergenlerden beklenen davranışların etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da yaşam becerileri eğitim programı ihtiyaç analizi bulgularına göre hazırlanmış ve programın çocukların hem yaşam becerileri hem de sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi ve geçerlik- güvenilirlik ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Yaşam Becerileri Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırma, karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desen (embedded design) ile tasarlanmıştır. Karma araştırma yöntemi; bir araştırmada problemi anlayabilmek için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması olarak tanımlanmaktadır. İç içe karma desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanır ve nitel ya da nicel veri diğer veri türünü desteklemek için kullanılır. Destekleyici veri türü nicel ya da nitel olabilir ancak alan yazındaki çoğu çalışmada nicel desene nitel veri eklendiği görülmektedir. Örneğin deneysel desen kullanılan nicel bir araştırmada; araştırmacı, katılımcıların uygulanan müdahaleyi nasıl deneyimlediğini anlamak için nitel veri toplayabilir. Araştırmacı bu destekleyici veriyi uygulamadan önce ya da sonra toplayabilir (Creswell, 2012). Bu araştırmada Yaşam Becerileri Programının çocukların sosyal problem çözme davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test, son test ve izleme ölçümlü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verileri desteklemek amacıyla uygulamadan sonra nitel veri toplanmıştır. Uygulanan programın etkililiğini incelemek için ailelerle nitel görüşmeler yapılmış ve çocuk değerlendirmeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulları arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Creswell'e (2012) göre amaçlı örnekleme araştırmacıların derinlemesine incelemek istedikleri konu için bir araştırma grubu seçimine dayalıdır. Bu çalışmada deneysel desen kullanıldığı için deney ve kontrol gruplarının özelliklerinin birbirine çok yakın olması gerekmektedir. Bu nedenle bağımsız

anaokulları arasından bir anaokulu seçilmiş ve çalışma o okulda yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüleceği anaokulunun seçiminde ise öğretmen ve idarenin çalışmaya istekli olması, okulda aynı süreçte başka herhangi bir proje ya da programın yürütülmemesi, 60-72 aylık çocukların bulunduğu en az 4 sınıfın olması ve bu sınıflardaki çocuk sayısının en az 25 olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre belirlenen anaokulları arasından kura yöntemi ile çalışmanın yürütüleceği okul seçilmiştir.

Uygulamanın yapıldığı anaokulunda her sınıfta en fazla 20 çocuk bulunduğu için 2 deney ve 2 kontrol grubu seçilmesine karar verilmiştir. Deney ve kontrol grupları kura yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin toplanması ve programın uygulanması sürecinin çalışma takvimine uygun olarak zamanında yapılması için birer deney ve kontrol grubunun sabahçı gruplardan, birer deney ve kontrol grubunun ise öğlenci gruplardan seçilmesine karar verilmiştir. Bu nedenle kura için sabahçı ve öğlenci grup öğretmenlerinin isimlerinin yazılı olduğu kartlardan oluşan 2 torba hazırlanmıştır. Öncelikle deney gruplarının belirlenmesi için sabahçı grupların bulunduğu torbadan 1, öğlenci grupların bulunduğu torbadan da 1 kart seçilmiştir. Daha sonra aynı işlem kontrol gruplarının belirlenmesi için tekrar edilmiştir. Böylece 2 deney ve 2 kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubundaki sınıflarda 18 ve 18 çocuk olmak üzere toplamda 36; kontrol grubundaki sınıflarda ise 18 ve 17 çocuk olmak üzere toplamda 35 çocuk yer almıştır. Tablo 1'de deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ve anne babalarına ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyeti ve Anne Babalarının Öğrenim ve Çalışma Durumu

Değişkenler	Gruplar	Deney grubu	Kontrol grubu
		N	N
Cinsiyet	Kız	21	17
	Erkek	15	18
	Toplam	36	35
Anne öğrenim durumu	İlkokul-ortaokul	2	3
	Lise	13	14
	Üniversite	20	18
	Lisansüstü	1	0
	Toplam	36	35
Baba öğrenim durumu	Lise	10	12
	Üniversite	24	22
	Lisansüstü	2	1
	Toplam	36	35
Anne-baba çalışma durumu	Yalnızca baba	13	15
	Anne ve baba	23	20
	Toplam	36	35

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve çalışma durumu özelliklerinin benzer olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında uygulanan programın çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla demografik özelliklere ek olarak, deney ve kontrol grubundaki çocukların program öncesinde sahip oldukları sosyal problem çözme becerilerinin de benzer olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2*Deney ve Kontrol Grupları Sosyal Problem Çözme Ön-Test Puanları t Testi Tablosu*

<i>Sosyal problem çözme</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Deney grubu</i>	36	2,39	1,42	69	-,841	0,403
<i>Kontrol grubu</i>	35	2,66	1,26			

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$) (Tablo 2). Dolayısıyla deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların program öncesinde sahip oldukları sosyal problem çözme becerilerinin benzer olduğu görülmektedir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Yaşam Becerileri Eğitim Programı; program geliştirme süreci, ihtiyaç analizi, programın amacı, kazanım-göstergeleri, temel ilkeleri, öğrenme ortamı ve programın değerlendirilmesi başlıkları altında açıklanmıştır.

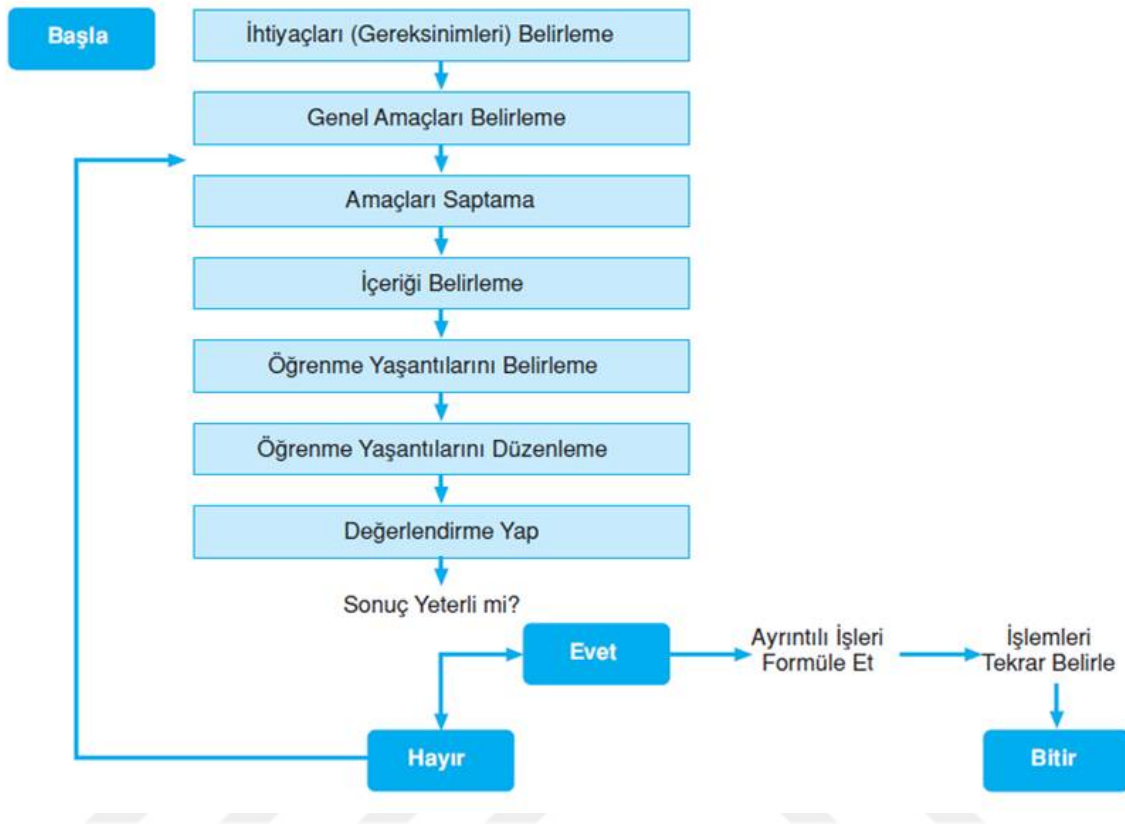
Program Geliştirme Süreci

Yaşam Becerileri Eğitim Programı 60-72 aylık çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, programda her beceri için 5 etkinlik olmak üzere toplam 15 etkinlik yer almaktadır.

Eğitim programlarının geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan bir model olan Tabak-Tyler'in Program Geliştirme Modeline göre bir eğitim programını oluşturan temel öğeler; amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2020). Bu modele göre programın geliştirilmesinde izlenmesi gereken adımlar Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5

Taba Tyler'ın Program Geliştirme Modeli



Taba Tyler'ın Program Geliştirme Modeli'ne (White, 1988; Akt. Demirel, 2020) temel alınarak Yaşam Becerileri Eğitim Programının hazırlanması ve uygulanması konusunda belirlenen aşamalar aşağıdaki gibidir:

1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının hazırlanması
 - 1.1. İhtiyaç analizi yapılması
 - 1.2. Kuramsal alan yazın ve ihtiyaç analizi sonuçlarına göre programa dahil edilecek becerilerin belirlenmesi
 - 1.3. Literatür taraması sonucunda becerilerin alt boyutlarının belirlenmesi
 - 1.4. Alt boyutlara göre programın kazanım ve göstergelerinin belirlenmesi
 - 1.5. Etkinliklerin hazırlanması
 - 1.6. Uzman görüşlerinin alınması
 - 1.7. Etkinliklerin düzenlenmesi
 - 1.8. Pilot uygulamanın yapılması ve değerlendirilmesi

1.9. Düzeltmelerin yapılması, programa son halinin verilmesi

2. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön testlerin uygulanması
3. Deney grubunda yer alan çocuklara Yaşam Becerileri Eğitim Programının uygulanması
4. Çocuk çıktılarının ölçülmesi; deney ve kontrol grubundaki çocuklara son testlerin uygulanması
5. Programın değerlendirilmesi; aile görüşlerinin alınması
6. Kontrol grubundaki çocuklara programın 1 haftalık revizyonunun uygulanması
7. Deney grubundaki çocuklara izleme testlerinin uygulanması

Bu aşamalar doğrultusunda araştırmacı tarafından programa dahil edilecek becerilerin belirlenmesi için ihtiyaç analizi yapılmıştır.

İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi çalışmasında araştırmacı tarafından Yaşam Becerileri Belirleme Formu hazırlanmıştır. Formda, DSÖ'nün (2020a) belirlediği 10 yaşam beceri listelenmiştir. Katılımcılar çocuklara öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşündükleri becerileri 1-10 arasında (en önemsiz-en önemli) puanlamışlardır. Kolay örnekleme yöntemi ile ulaşılan 305 okul öncesi eğitimi paydaşının yer aldığı bu çalışmaya okul öncesi öğretmenleri (%51,1), 3-6 yaş aralığında çocuğu olan anne babalar (%34,1) ve okul öncesi eğitimi uzmanları (%14,8) katılmıştır. Yaşam becerileri frekans değerlerine göre sıralandığında çocuklara öncelikli olarak kazandırılması beklenen becerilerin sırasıyla kişilerarası ilişkiler, etkili iletişim ve problem çözme becerileri olduğu saptanmıştır (İlhan İyi, 2022). Bu beceriler, araştırmada çocuklara kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri olarak belirlenmiştir.

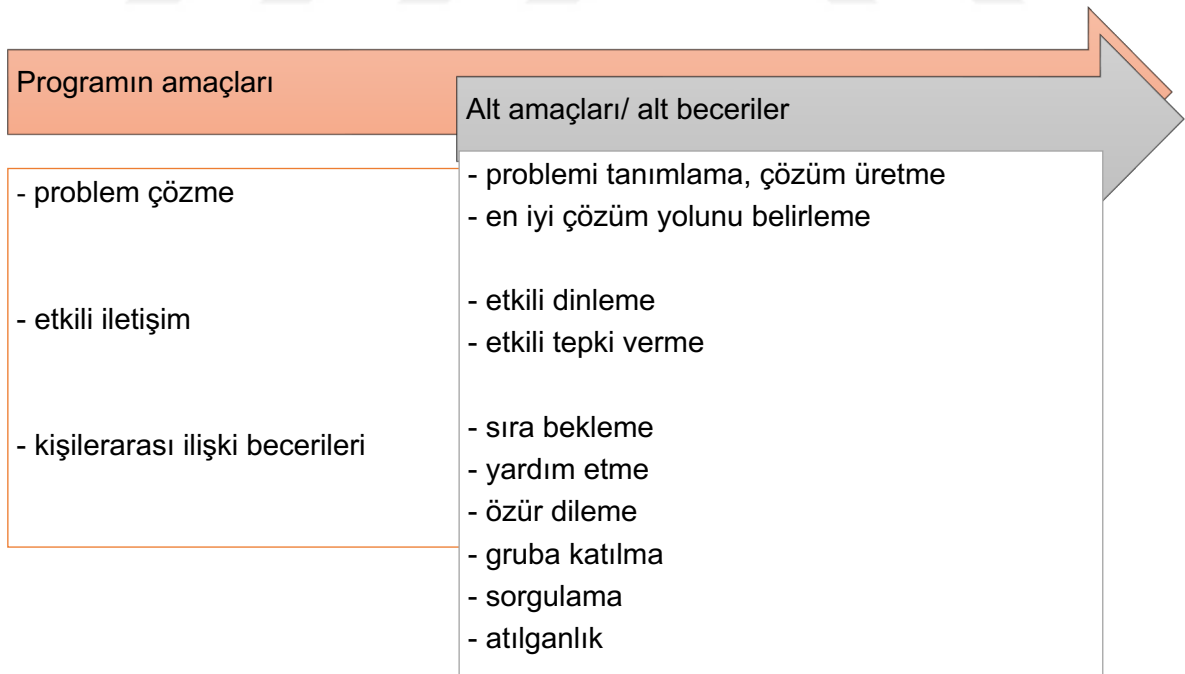
Programın Amacı

Yaşam Becerileri Eğitim Programının amacı 60-72 aylık çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişki becerilerinin desteklenmesidir. İlgili alan yazın incelenmiş ve bu 3 becerinin alt becerileri belirlenmiştir. Problem çözme sürecinde birey günlük yaşamda karşılaştığı bir problemi tanımlar, olası çözüm yolları belirler ve en etkili olduğunu

düşündüğü çözüm yolunu seçer. Dolayısıyla problem çözme becerisinin alt becerileri; problemi tanımlama, probleme olası çözümler üretme, çözüm yollarının sonuçlarını değerlendirme ve en iyi çözüm yolunu belirlemedir (Deutsch ve diğerleri, 2006). Etkili iletişim becerisinin alt becerileri; etkili dinleme ve etkili tepki vermedir. Etkili dinleme; konuşanın yüzüne doğrudan bakma, beden olarak ona yönelik olma, göz teması kurma, söylediklerini dinleme ve duygularını anlamaya çalışma davranışlarından oluşmaktadır. Etkili tepki verme ise konuşan kişiyi dinlediğini belli etme, soru sorma, duygularını ifade etme ve sözsüz iletişim unsurlarını kullanma (ben dili ve göz teması) davranışlarından oluşur (Egan, 2012). Kişilerarası ilişkiler becerileri; etkili iletişim becerilerine ek olarak sıra bekleme, yardım etme, özür dileme, gruba katılma, sorgulama ve atılganlık (assertiveness) becerilerini kapsamaktadır (Shepherd ve diğerleri, 2010). Bu beceriler programın alt becerilerini oluşturmaktadır (Şekil 6).

Şekil 6

Programın Amaçları ve Alt Amaçları



Belirlenen bu alt amaçlara uygun olarak hazırlanan kazanım ve göstergeler aşağıda sunulmuştur.

Programın Kazanım ve Göstergeleri

Programın kazanım ve göstergeleri yaşam becerilerinin alt becerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Aynı zamanda aşağıda sıralan hedef-davranış (kazanım-gösterge) yazma ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır (Demirel, 2020):

- Hedefler konuyu, davranışlar ise hedefleri içermelidir.
- Davranışların sınırları belirlenmeli, kapsamaları birbirlerinden farklı olmalıdır.
- Davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Bir davranış onunla ilgili diğer davranışları temsil edecek şekilde yazılmalıdır.
- Davranışların her çocuk için geçerli olamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Davranışın tanımlanmasında biçim değil davranışın kendisi önemli olmalıdır.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan kazanım ve göstergeleri aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 3*Programın Kazanım ve Göstergeleri*

Kazanım ve Göstergeler
Problem Çözme Becerisi
Kazanım 1: Problemi anlar. Göstergeleri: Problemi kendi cümleleri ile tanımlar. Problemin nedenini ve sonuçlarını söyler.
Kazanım 2: Probleme farklı çözüm yolları önerir ve en uygun olanı seçer. Göstergeleri: Probleme birden fazla çözüm yolu önerir. Çözüm yollarından en uygun olanını seçer.
Etkili İletişim Becerisi
Kazanım 3: Etkili dinleme davranışı gösterir. Göstergeleri: Konuşan kişinin yüzüne bakar. Beden olarak konuşan kişiye yönelik durur. Konuşan kişiyle göz teması kurar. Konuşan kişinin sözünü kesmeden dinler.
Kazanım 4: Etkili tepki verme davranışı gösterir. Göstergeleri: Dinledikleri ile ilgili soru sorar. Kendisine sorulan sorulara yanıt verir. Konuşurken göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.
Kazanım 5: Duygularını uygun bir şekilde ifade eder. Göstergeleri: Duygusunu ifade etmek için “üzgün, mutlu, kızgın ve korkmuş” gibi doğru duygu tanımlamalarını kullanır. Tanımladığı duygusuna uygun yüz ifadesini sergiler.
Kazanım 6: Başkalarının duygularını anlar. Göstergeleri: Başkalarının belirli durumlar karşısında nasıl hissettiğini “üzgün, mutlu, kızgın veya korkmuş” olarak tanımlar.
Kişilerarası İlişki Becerisi
Kazanım 7: Sırasını bekler. Göstergeleri: Konuşmak/söz almak, etkinlik/oyunlara katılmak için sırasını beklemesi gerektiğini bilir. Konuşmak/söz almak, etkinlik/oyunlara katılmak için sırasını bekler.

<p>Kazanım 8: Başkalarına yardım eder.</p> <p>Göstergeleri: Başkalarının yardıma ihtiyacı olduğunu fark eder. Başkalarına gönüllü olarak yardım eder.</p>
<p>Kazanım 9: Özür dileme davranışı gösterir.</p> <p>Göstergeleri: Özür dilemesi gereken kişiye bakar. Üzgün olduğunu yüz ifadesi ile gösterir. Uygun ses tonuyla özür diler.</p>
<p>Kazanım 10: Gruba katılır.</p> <p>Göstergeleri: Oyun/etkinlik grubuna katılmak için akranlarından izin alır. Oyun/etkinlik grubuna katılır.</p>
<p>Kazanım 11: Başkalarına iltifatta bulunur.</p> <p>Göstergeleri: Başkasının, onun hoşuna giden/güzel bir özelliği olduğunu fark eder. Başkasının, onun hoşuna giden/güzel bir özelliğine iltifat eder.</p>
<p>Kazanım 12: Yeni durum veya olayları sorgular.</p> <p>Göstergeleri: Yeni durum veya olayları fark eder. Yeni durum veya olaylarla ilgili soru sorar.</p>
<p>Kazanım 13: Haksızlığa uğradığında veya güvenliği tehdit edildiğinde kendi haklarını korur.</p> <p>Göstergeleri: Biri güvenliğini tehdit ettiğinde kendini savunan olumlu bir dil kullanır. Biri güvenliğini tehdit ettiğinde kendini savunan olumlu davranış sergiler.</p>

Programda yer alan beceri ve kazanım-göstergelerin etkinliklere göre dağılımını gösteren etkinlik, beceri ve kazanım matrisi ise EK-A'da sunulmuştur.

Programın Özellikleri

Programın özellikleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Her beceriye yönelik olarak hazırlanan 5 etkinlik basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir.
2. Becerilere yönelik olarak belirlenen özellikler doğrultusunda programın kazanım ve göstergeleri hazırlanmıştır.
3. Programda 13 kazanım yer almaktadır.
4. Etkinlikler her kazanıma en az 2 defa yer verilecek şekilde hazırlanmıştır.

5. Etkinlikler ele alınan kazanım ve göstergeleri kapsar niteliktedir.
6. Bazı etkinlikler birden fazla becerinin kazandırılmasına yöneliktir.

Programın Temel İlkeleri

UNICEF (2012) yaşam becerileri eğitim programları için kalite standartları belirlemiştir. UNICEF'e göre programların hazırlanma, uygulama ve değerlendirme aşamaları bu standartlar doğrultusunda yürütülmelidir. Bu standartlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Yaşam becerileri eğitim programları çocuk merkezli olmalı ve çocukların ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmalıdır.
2. Yaşam becerileri eğitim programı sonucunda çocukların edinecekleri beceriler açık bir şekilde ifade edilmelidir; eğitim programı sonuç odaklı olmalıdır.
3. Yaşam becerileri eğitim programının hedefi çocuklara bilgi, tutum ve beceri kazandırmak olmalıdır.
4. Yaşam becerileri eğitim programları konunun eğitimini almış eğitmen veya uzmanlar tarafından uygulanmalıdır.
5. Yaşam becerileri eğitim programları çocukların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri bir ortamda uygulanmalıdır.

Programın temel ilkeleri UNICEF'in (2012) yaşam becerileri programları için oluşturduğu kalite standartları dikkate alınarak belirlenmiştir. Programın temel ilkeleri; programın hazırlanması ve programın uygulanmasına yönelik ilkeler olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

Programın hazırlanmasına yönelik ilkeler. Program hazırlanırken temel alınan ilkeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Çocuk merkezlidir.
2. Program sonucunda çocuklara kazandıracak beceriler programın kazanım ve göstergelerinde açık ve net olarak belirtilmiştir.
3. Oyun temellidir.

4. Etkinliklerin çoğunda etkinlik türü olarak drama, türkçe ve oyun seçilmiştir. Bütünleştirilmiş etkinliklerde sanat, hareket, fen ve matematik etkinlikleri de yer almaktadır.
5. Etkinlikler belirlenen yaş grubunun gelişim özelliklerine uygundur.

Yaşam becerileri bireyin deneyimleyerek veya çevresindeki kişilerle etkileşim kurarak öğrenebileceği becerilerdir. Bu nedenle yaşam becerileri eğitim programları bireyin aktif katılımına ve hem öğretmen hem de akranları ile etkileşim kurmasına olanak vermelidir. Bu doğrultuda, bu programlarda genellikle bireyin aktif katılımını sağlayan rol oynama, beyin fırtınası, grup tartışmaları, drama ve oyun gibi yöntemler kullanılmalıdır (Nasheeda ve diğerleri, 2019; DSÖ, 2001). UNICEF'in (2012) kalite standartları ve DSÖ'nün önerdiği yöntemler dikkate alınarak belirlenen 'programın uygulanmasına yönelik ilkeler' aşağıda sıralanmıştır:

Programın uygulanmasına yönelik ilkeler. Programın uygulanmasına yönelik belirlenen ilkeler aşağıda sıralanmıştır.

1. Program araştırmacı tarafından çocukların kendi sınıf ortamlarında uygulanır.
2. Her etkinlik öncesinde, program kapsamında hazırlanan günlük eğitim akışında yer alan rutinler uygulanır.
3. Etkinlikler için gerekli materyaller önceden araştırmacı tarafından hazırlanır.
4. Etkinliklere tüm çocukların aktif katılımının sağlanması amaçlanır.
5. Etkinlikler öncesinde isim listesi üzerinden sınıfta olmayan çocuklar belirlenir ve 3 veya daha fazla etkinliğe katılmayan çocuklar programın değerlendirilmesine dahil edilmez.
6. Araştırmacı, programda kazandırılması hedeflenen beceriler için çocuklara model olan bir rehber görevini üstlenir.
7. Etkinliklerin uygulanmasında hikaye, hikaye tamamlama, oyun, drama, rol oynama (canlandırma), problem çözme, deney, gözlem, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, uygulama çalışması ve soru-cevap öğretim yöntemleri kullanılır.
8. Araştırmacı, her etkinlik uygulamasından sonra araştırmacı öz-değerlendirme formunu doldurur. Bu formda çocukların bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yapılan uyarlamalar belirtilir.

Program kapsamında hazırlanan günlük eğitim akışı ve örnek bir etkinlik EK-B'de sunulmuştur.

Programın Öğrenme Ortamı

Dinesh ve Belinda'ya (2014) göre yaşam becerileri eğitimini destekleyici sınıf ortamının özellikleri şunlardır:

- Gerçek yaşam durumlarının ve bağlamlarının yansımaları
- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iş birliği
- Merak, araştırma ve incelemenin teşvik edilmesi
- Öğrenme fırsatlarının sunulması
- Sadece performansın değil çabanın da takdir edilmesi
- Ürün veya sonuçtan çok sürece odaklanılması
- Oyun, tartışma, beyin fırtınası, küçük grup çalışması, rol oynama ve uygulama çalışması yöntemlerinin kullanılması

Yaşam Becerileri eğitim programında kullanılan materyaller, hikayeler, sunulan problem durumları ve verilen örnekler gerçek yaşamı yansıtmaktadır. Programın içeriğinde, çocukların gerçek yaşamda ihtiyaç duyacakları beceriler bulunmaktadır. Örneğin selamlaşma, sıra bekleme ve özür dileme gibi günlük yaşamda kullanılan beceriler yer almaktadır. Ayrıca, program kapsamında kullanılan rol oynama, drama, uygulama çalışması gibi yöntem teknikler de gerçek yaşamla bağlantı kurmalarını kolaylaştırmaktadır.

Program, araştırmacı ve çocuklar arasında iş birliği kurulmasına olanak tanır. Programda araştırmacı rehber görevindedir ve çocukların aktif katılımını sağlamayı hedefler. Öğrenme sürecinde araştırmacı; grup çalışması, tartışma, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi teknikler kullanarak hem çocuklarla iş birliği kurar hem de çocukların kendi aralarında iş birliği kurmalarını sağlar.

Araştırmacı her etkinlik öncesinde çocukların materyalleri incelemelerini ister ve merak uyandırır. Ayrıca fen etkinliklerinde yer alan deneyler yoluyla da çocukların araştırma ve inceleme yapmalarına olanak sağlanır.

Program, çocuklara öğrenme fırsatları sunar. Programda, çocukların hedeflenen yaşam becerilerini öğrenmeleri için planlanmış çocuk merkezli etkinlikler yer almaktadır.

Araştırmacı, etkinliklere aktif katılım gösteren çocuklar için sözel pekiştireçler kullanır. Ayrıca öğrenme sürecinde sergiledikleri performanslara ve çabalarına odaklanır. Örneğin, drama etkinliklerinde bir olayı nasıl canlandırdıklarına veya bir Türkçe etkinliğinde paylaştıkları fikirlere odaklanır ve bu doğrultuda pekiştireçler kullanır.

Yaşam becerileri programlarında kullanılması gerektiği savunulan; oyun, tartışma, beyin fırtınası, küçük grup çalışması, rol oynama ve uygulama çalışması yöntemleri bu programda da kullanılmaktadır.

Programın Değerlendirilmesi

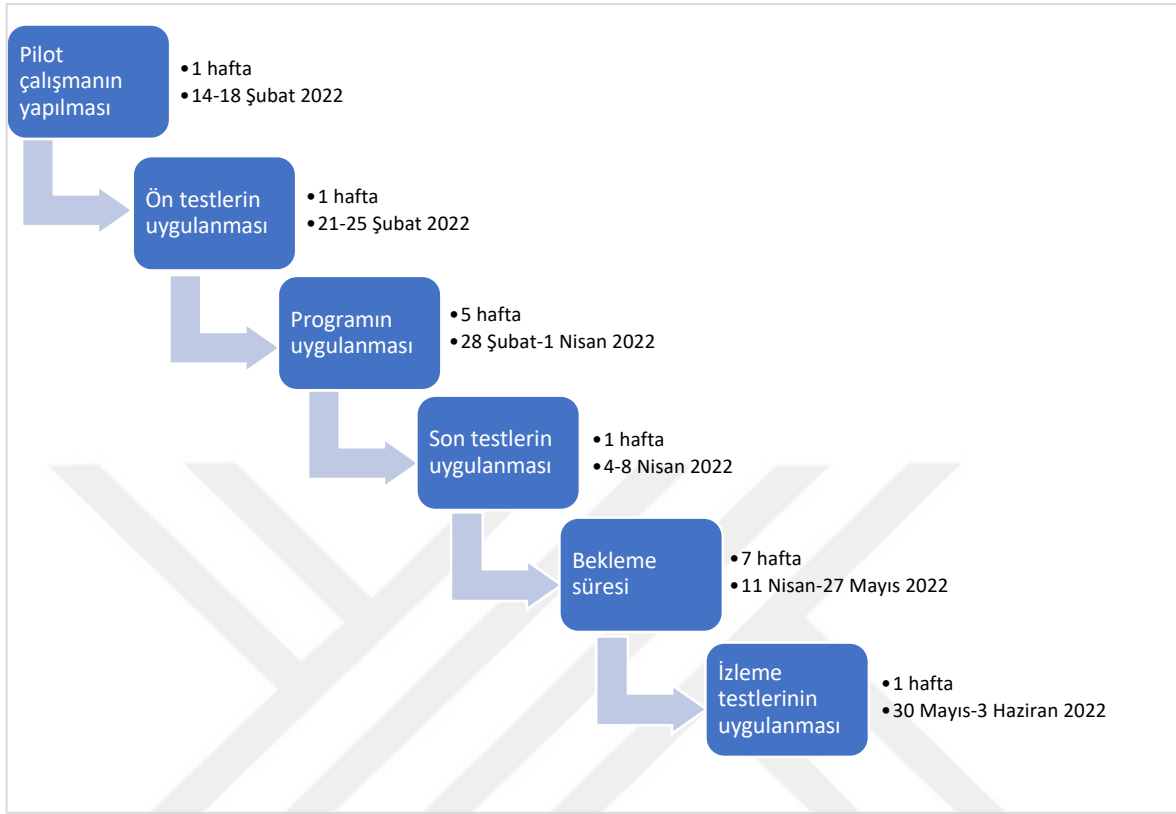
Çocukların program kapsamında ele alınan becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla; Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Aileler için Program Değerlendirme Formu kullanılmıştır (Bkz. veri toplama araçları)

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci; pilot çalışmanın uygulanması, ön testlerin uygulanması, programın uygulanması, son testlerin toplanması ve izleme testinin uygulanması başlıkları altında açıklanmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin hazırlanan çalışma takvimi Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Çalışma Takvimi



Pilot Çalışmanın Uygulanması

Pilot çalışmanın uygulanmasından önce Yaşam Becerileri Eğitim Programı için uzman görüşü alınmış ve programda düzenlemeler yapılmıştır.

Program 3 okul öncesi eğitimi, 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 5 uzmana gönderilmiş ve program hakkındaki görüşleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda programın içeriğinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Programın içeriğinde (etkinliklerde) yapılan düzenlemeler aşağıdaki gibidir:

- Etkinliklerde tüm çocukların aktif katılımının sağlanması için çocukların gruplandırılması, materyallerin grup sayısına göre çoğaltılması ve küçük gruplar halinde uygulamanın yapılması sağlanmıştır.
- Programın ilk gününde uygulanmak üzere 1 tanışma etkinliği eklenmiştir.

- Programda yer alan 3 etkinlik programın alt amaçlarına hizmet etmediği, yaş grubuna uygun olmadığı veya diğer etkinliklerin tekrarı olarak görüldüğü için programdan çıkarılmıştır.
- Etkinliklerin değerlendirme süreçleri genişletilmiştir. Değerlendirme sorularına ek olarak otantik değerlendirme yolları (resim yapma gibi) eklenmiştir.
- Bazı etkinliklerin materyalleri düzenlenmiştir. Görseller eklenmiş veya var olan görsellerin daha büyük hazırlanması sağlanmıştır.

Uzman görüşü doğrultusunda programda her beceriyi (problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası beceriler) destekleyen 5'er etkinlik olmak üzere toplamda 15 etkinliğin yer almasına karar verilmiştir.

Pilot çalışma için asıl uygulamanın yapılacağı kurumdan farklı bir bağımsız anaokulu seçilmiştir. Bir hafta boyunca programda yer alan 5 etkinlik (1,4,6,9 ve 13. etkinlik) her gün 1 etkinlik olmak üzere uygulanmıştır. Bu etkinliklerin seçilmesinin nedeni; pilot çalışmanın, programın geliştirmeyi hedeflediği 3 beceriyi de benzer düzeyde kapsamalarını sağlamaktır. Pilot çalışma boyunca araştırmacı her etkinlik için 'Araştırmacı öz-değerlendirme formu'nu doldurmuş ve sınıf öğretmeninden de 'Uygulayıcı güvenilirliği gözlem formu'nu doldurmasını istemiştir. Araştırmacı öz-değerlendirmeleri doğrultusunda; asıl uygulama için çocuklara isim kartı hazırlanmasına, maskenin çıkarılmasını gerektiren materyallerin değiştirilmesine ve 13. etkinliğin tekrar düzenlenmesine karar verilmiştir. Öğretmenin görüşleri doğrultusunda ise araştırmacı uygulamaya yönelik önemli geribildirimler (ses tonunu etkili kullanma, çocuklara oyun esnasında sırtını dönmeme gibi) almıştır.

Ön Testlerin Uygulanması

Veri toplama sürecine başlanmadan araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda katılımcılardan onam alınmıştır. Deney grubundaki ailelere 'Aile Onam Formu' ve 'Gönüllü Katılım Formu'; kontrol grubundaki ailelere ise 'Aile Onam Formu' öğretmenler aracılığıyla gönderilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine de 'Gönüllü Katılım Formu' verilmiştir. İmzalanan formlar araştırmacıya tekrar teslim edilmiştir. Ayrıca araştırmacı,

deney ve kontrol grubu sınıflarındaki çocuklara kendini ve yaptığı araştırmayı tanıtarak araştırmacının sorular sormasını ve etkinlikler yapmasını kabul eden çocuklardan 'Çocuk Onam Formu'nu' işaretlemelerini istemiştir. Katılımcılardan ve ailelerden onam alındıktan sonra ön-testlerin toplanma sürecine geçilmiştir.

Öğretmen formu olarak geliştirilen değerlendirme araçları 2 deney ve 2 kontrol grubu öğretmeni olmak üzere 4 öğretmene verilmiştir. Öğretmenler 'Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği' ve '5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği'ni sınıflarında bulunan her çocuk için doldurmuşlardır. 'Problem Çözme Becerisi Ölçeği' ve 'Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği' ise araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara uygulanmıştır. Her bir çocukla yapılan görüşme 2 form için toplamda yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerin daha verimli olması için 2 formun aynı çocuğa farklı günlerde uygulanmasına dikkat edilmiştir.

Programın Uygulanması

Program deney gruplarına 5 hafta boyunca haftada 3 etkinlik olmak üzere uygulanmıştır. Programın ilk günü hem tanışma etkinliği hem de programın 1.etkinliği uygulanmıştır. Tanışma etkinliğinde araştırmacı kendini tanıtarak çocuklarla tanışma oyunları oynamıştır. Çocuklar için daha önceden hazırlanan isimlikler dağıtılmıştır. İsimlikler her uygulama gününde etkinliğe başlamadan önce çocuklara dağıtılmıştır. İsimlikler; etkinliklerde çocuklara isimleriyle hitap edilmesi ve tüm çocukların katılımının sağlanması açısından araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Araştırmacı her etkinliğin başında çocukların isimlerini okuyarak yoklama almıştır. Her etkinliğin sonunda ise 'Araştırmacı öz-değerlendirme formu'nu doldurmuştur. Ayrıca etkinlik sürecinde oluşturulan ürünleri fotoğraflamıştır. Programın son gününde bu fotoğraflar çocuklara gösterilerek birlikte genel değerlendirme yapılmış, etkinliklerde neler öğrendikleri kısaca tekrar edilmiştir.

Program tamamlandıktan sonra deney grubunu oluşturan sınıflar için tutulan yoklama listeleri incelenmiş ve 1 çocuğun programın çoğunluğuna katılmadığı belirlenmiştir. Bu çocuğa ait veriler araştırmanın verilerinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla başlangıçta 37

çocuktan oluşan deney grubu 36'ya düşmüştür. Kontrol grubunun sayısında (35) değişiklik olmamış; ön-test ve son-test verileri tüm çocuklardan toplanabilmiştir.

Son testler toplandıktan sonra kontrol grubunu oluşturan sınıflara, araştırma etiği açısından, programın 1 haftalık kısmı (3 etkinlik) uygulanmıştır. Bu 3 etkinlik; problem çözme, kişilerarası beceriler ve etkili iletişim becerilerini destekleyen 1'er etkinlikten oluşmaktadır.

Son Testlerin Uygulanması

Son testlerin toplanması ön testlerin toplanması süreci ile benzerdir. Ön test değerlendirme araçlarına ek olarak son testlerin toplanması sürecinde aileler ve deney grubu öğretmenleri için hazırlanan program değerlendirme formları toplanmıştır. 'Aileler için program değerlendirme formu' program sonrasında ebeveynlerin çocukların yaşam becerilerinde gözlemledikleri değişiklikleri belirlemeyi hedeflemektedir. Form 26 ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından programın uygulandığı her gün 'Araştırmacı etkinlik-öz değerlendirme formu' doldurulmuş ve çocukların süreçte yaptıkları paylaşımlar, araştırmacının sorularına verdikleri yanıtlar not alınmıştır. Bu değerlendirme araçlarından elde edilen bulgular araştırmanın nitel bulgularını oluşturmaktadır.

İzleme Testinin Uygulanması

Son testlerin toplanmasından sonra 7 hafta bekleme süresi bırakılmış ve deney grubundan izleme testleri toplanmıştır. İzleme testlerinin toplanması 1 hafta sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak nicel ve nitel değerlendirme araçları kullanılmıştır. Nicel değerlendirme araçları arasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği, Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği yer almaktadır. Nitel değerlendirme aracı olarak ise Uygulayıcı Güvenirliği Gözlem Formu, Aileler için Program Değerlendirme Formu ve çocuk resimleri kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarının hangi araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla kullanıldığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Veri Toplama Araçları

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Kişilerarası Beceriler Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?	Kişilerarası beceriler ölçeği
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal İletişim Becerileri Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?	5-6 yaş çocukları için iletişim becerileri ölçeği
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?	Problem çözme becerisi ölçeği
Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?	Sosyal problem çözme becerileri ölçeği
Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların davranışlarında oluşturduğu değişime ilişkin anne baba görüşleri nelerdir?	Aileler için program değerlendirme formu
Deney grubundaki çocukların programda yer alan etkinliklere ilişkin yansıtımları nelerdir?	Çocuk resimleri

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 4-6 yaşlarındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Toplamda 62 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipindedir (1=hiçbir zaman yapmaz; 5=her zaman yapar). Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışması kapsamında faktör analizi yapılmış; ölçeğin alt boyutlarının toplam varyansın %68,08'ini açıkladığı ve bu oranın ölçeğin 9 faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesinde yeterli olduğu görülmüştür. Bu 9 alt boyut; kişiler arası beceriler (15 madde), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere

uyum sağlama becerileri (11 madde), akran baskısı ile başa çıkma becerileri (10 madde), kendini kontrol etme becerileri (4 madde), sözel açıklama becerileri (7 madde), sonuçları kabul etme becerileri (4 madde), dinleme becerileri (5 madde), amaç oluşturma becerileri (3 madde) ve görevleri tamamlama becerileri (3 madde) olarak sıralanmaktadır. Alt ölçekler ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi ölçeğin tümünden elde edilen puan da kullanılabilir. Bu araştırmada ise yalnızca kişilerarası beceriler alt ölçeği kullanılmıştır. Kişilerarası beceriler alt ölçeği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) .95'tir. Bu alt ölçekten alınan toplam puan 15 ile 75 arasındadır ve yüksek puan çocuğun kişilerarası becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Avcioğlu, 2007). Bu çalışmada ise kişilerarası beceriler ölçeğinin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine ait güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .92, .96 ve .77 olarak bulunmuştur.

5-6 Yaş Çocukları İçin İletişim Becerileri Ölçeği (OÇİBÖ)

Ölçek; Önder, Dağal ve Şallı tarafından (2015) geliştirilmiştir. Öğretmen formu olarak hazırlanan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; aktif iletişimde bulunma (15 madde), iletişimde diğerlerini dikkate alma (13 madde), iletişimde kurallara uyma (16 madde) ve karşısındakine olumlu tepki gösterme (2 madde) alt ölçekleridir. 'Aktif iletişimde bulunma' alt boyutu; çocuğun akranları ve yetişkinlerle iletişim başlatması, sürdürmesi ve duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ifade edebilmesi becerilerini kapsamaktadır. 'İletişimde diğerlerini dikkate alma' alt boyutu; çocuğun iletişim kurduğu kişinin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını dikkate almasını ifade etmektedir. 'İletişimde kurallara uyma' boyutu çocuğun; göz kontağı kurma, konuşma sırasını bekleme ve nezaket sözcükleri kullanma gibi konuşma kurallarına uyması olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, 'karşısındakine olumlu tepki gösterme' alt boyutu ise çocuğun, kendisi ile iletişim kurmaya çalışan kişilere olumlu tepki vermesi olarak açıklanmaktadır. Toplam 46 maddenin bulunduğu ölçek 5'li likert (1=hiçbir zaman; 5=her zaman) tipindedir. Ölçekten alınabilen toplam puan 46 ile 230 arasındadır ve yüksek puan çocuğun yüksek iletişim becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı (.98) olarak bulunmuştur. Test-tekrar test ölçümlerinde ise ölçeğin

zamana karşı değişmezlik güvenilirliği yeterli bulunmuştur ($r= 1,000$ $p<.000$; $t=-1.664$. $p>.05$). Ölçeğin geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla da görünüm geçerliliği ve faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Yapılan analizler ölçeğin bu yaş grubundaki çocukların iletişim becerilerinin ölçülmesinde geçerli bir araç olduğunu göstermiştir (Önder, Dağal ve Şallı, 2015). Mevcut çalışmada tekrarlı ölçümlerle toplanan verilerin güvenirlik katsayıları hesaplanarak; ön test, son test ve izleme testi için Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının sırasıyla .96, .98 ve .95 olduğu bulunmuştur.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Oğuz ve Köksal Akyol (2015) tarafından geliştirilen ölçek 60-72 aylık çocukların problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Tek boyuttan oluşan ölçekte, 5'li likert tipinde oluşturulan 18 madde yer almaktadır. Maddeler çocukların çözmesi beklenen problem durumlarını ifade etmektedir. Çocukların her problem durumuna sundukları çözüm önerisi sayısı puanlamayı oluşturmaktadır. Çocukların problem durumuna hiç çözüm önerisi yok ise "0", tek önerisi var ise "1", iki önerisi var ise "2", üç önerisi var ise "3", üçten fazla önerisi var ise "4" puan verilmektedir. Ölçekten alınabilen toplam puan 0-72 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puan çocuğun yüksek problem çözme becerisine sahip olduğunu ifade etmektedir. Çocuklara birebir uygulanan ölçekte maddeleri tanımlayan çizimler de yer almaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için yapılan hesaplamalarda; madde uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği indeksi (0.99), maddelerin çizimlere uygunluğu için ise kapsam geçerliği indeksi (0.96) olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışmalarında ise; Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı (0.86), test-tekrar test korelasyon katsayısı ise (0.60) olarak hesaplanmıştır (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015). Bu çalışmada ise ölçeğin ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla .68, .83 ve .85 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

4-6 yaşlarındaki çocukların sosyal problemleri çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Yılmaz ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Çocuk gözlem formu olarak

hazırlanan ölçekte 7 hikaye bulunmaktadır. Bu hikayeler alay etme, kurallara uyma, ısrar, şiddet, paylaşma, iletişim kurma ve dışlanma konularını kapsamaktadır. Çocukların hikayelere verdikleri tepkiler olumlu (1) ve olumsuz (0) davranışlar olarak puanlanmaktadır. İlk (örnek) hikaye puanlamaya dahil edilmediği için çocukların ölçekten alabilecekleri toplam puan 0-6 arasındadır. Çocukların aldığı toplam puanın 0-2 arasında olması alt, 3-4 olması orta ve 5-6 olması üst sosyal problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (KR20) (.680), test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise (0,532) olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik çalışması kapsamında ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği test edilmiştir. Uzman görüşüne dayalı olarak hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin belirlenen ölçütten yüksek olduğu ($KGI=0,809 > KGO=0,75$) bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçeklerle arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı bulunmuştur (Yılmaz ve diğerleri, 2018). Mevcut çalışmada ölçeğin ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla .31, .64 ve .57 olarak hesaplanmıştır.

Uygulayıcı Güvenirliği Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formun amacı uygulama güvenirliğinin hesaplanmasıdır. Formda 10 madde yer almaktadır. Bir alan uzmanı tarafından programda yer alan etkinliklerin %10'unu oluşturan 2 etkinlik gözlemlenir ve her 2 etkinlik için gözlem formu doldurulur. Gözlem formunda yer alan uygulamaya ilişkin maddeler (evet, geliştirilmeli, hayır) olmak üzere işaretlenir. Ayrıca gözlemci, uygulayıcının etkinlikte ve uygulamasında geliştirmesi gerektiğini düşündüğü noktaları belirtir.

Uygulayıcı güvenirliği gözlem formu pilot çalışma kapsamında uygulanan 5 etkinliğin değerlendirilmesi amacıyla pilot çalışmanın uygulandığı sınıfın öğretmeni tarafından da doldurulmuştur. Öğretmenin görüşleri doğrultusunda etkinlikler ana uygulamadan önce düzenlenmiştir.

Aileler için Program Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan çocukların ebeveynleri için hazırlanmıştır. Formun başında; çocuk yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve ebeveyn cinsiyeti, öğrenim durumu ve mesleği gibi demografik bilgi soruları bulunmaktadır. Formun devamında ise program sonrasında ebeveynlerin çocukların yaşam becerilerinde gözlemledikleri değişiklikleri belirlemeyi hedefleyen 15 açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular programın kazanım ve göstergeleri temel alınarak hazırlanmıştır. Formda ebeveynlere “Yaşam becerileri eğitimi programına katıldıktan sonra çocuğunuzun aşağıda sıralanan davranışları gösterme durumlarında bir değişim gözlemlediniz mi? Eğer gözlemlediyseniz bu değişimi kısaca açıklayınız.” yönergesi verildikten sonra aşağıdaki şekilde yer alan davranışlar için görüşleri sorulmuştur. Değerlendirme formu için bir alan uzmanının görüşleri alınmış ve formda yer alan bazı maddeler için parantez içinde yer alan ifadeler (örnek beceriler) eklenmiştir. Formda yer alan sorular Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

Aileler için Program Değerlendirme Formu

1. Yaşam becerileri eğitimi programına katıldıktan sonra çocuğunuzun aşağıda sıralanan davranışları gösterme durumlarında bir değişim gözlemlediniz mi? Eğer gözlemediyseniz bu değişimi kısaca açıklayınız.

- Bir probleme çözüm bulma
- Başkalarıyla iletişim kurma; söz, jest ve mimikleri kullanma
- Başkalarını dinleme, onların jest ve mimiklerini anlama
- Grup/topluluk içinde kendini ifade etme
- Başkalarına yardım etme
- Gerektiğinde başkalarından yardım isteme
- Akranlarının oyununa/sohbetine katılma
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Gerektiğinde özür dileme
- Nezaket sözcükleri kullanma (teşekkür ederim, rica ederim, lütfen gibi)
- Başkalarına iltifat etme
- Sırasını bekleme
- Olay ya da durumları sorgulama
- Haksızlığa uğradığında kendini olumlu bir şekilde ifade etme (sessiz kalmak ya da saldırgan davranışlar sergilemek yerine sorunu konuşarak çözmeye ya da bir yetişkinden yardım isteme)

2. Bu davranışlara ek olarak çocuğunuzun gelişim veya değişim gösterdiği başka bir davranışı varsa yazınız.

Çocuk Resimleri

Araştırmacı, programda yer alan son etkinliği de uyguladıktan sonra deney grubundaki çocuklarla programın genel bir değerlendirmesini yapmıştır. Bu amaçla her etkinlikle ilgili süreçte çektiği fotoğraflar ile bir power point sunusu oluşturmuştur. Bu fotoğraflar her etkinlik için hazırladığı ortam ve materyaller, çocukların oluşturduğu ürünler, çizdikleri resimler ve oynadıkları oyunların fotoğraflarından oluşmaktadır. Bu sunu çocuklara gösterilerek çocuklarla birlikte programın genel değerlendirmesi yapılmıştır.

Genel değerlendirme yapılırken çocuklara “Bu etkinlikte ne yapmıştık? gibi her etkinlik için sorulan soruların yanı sıra etkinliklere özgü “Bu hikayede penguen problemini nasıl çözmüştü?”, “Bu duygu kartlarını nasıl kullanmıştık?”, “Grup arkadaşlarınızla birlikte oyuncak tasarlarken neler yaşamıştınız?” gibi sorular da sorulmuştur. Bu süreçte her çocuğun en az bir soruya cevap vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Değerlendirme süreci sonunda çocuklardan araştırmacı ile oynadıkları oyunları veya yaptıkları etkinlikleri anlatan bir resim çizmeleri istenmiştir. Araştırmacı çocuklara “Birlikte oyunlar oynadık ve bazı etkinlikler yaptık. Benim sizin için hazırladığım oyunlar bu kadardı. Şimdi sizden de birlikte oynadığımız oyunlar ve yaptığımız etkinlikleri anlatan bir resim çizmenizi istiyorum.” yönergesini vermiştir. Daha sonra çocuklara A4 kağıtları dağıtmış ve kalemlerini almalarını istemiştir. Çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra araştırmacı her çocuğun resminin üzerine notlar almıştır. Araştırmacı her çocuğa “Bana çizdiğin resmi anlatır mısın? Ne çizdin?” sorusunu sorduktan sonra çocuğun cevabına göre bazı ek sorular da sormuştur. Çocukların resimleri ve resimleri ile ilgili verdikleri yanıtlar nitel değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenmesi için öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi için veri setinde yer alan; sosyal problem çözme, problem çözme becerileri, etkili iletişim becerileri ve kişilerarası ilişkiler becerileri ölçeklerine ait ön-test, son-test ve izleme testi toplam puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tüm toplam puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1.5) ile (+1.5) arasında olduğu belirlenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla araştırmanın nicel verileri ile ilgili alt problemlerin analizinde ilişkili örneklem için t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; görüşmeler ya da belgelerin incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin belirli kavramlar

ve temalar bağlamında bir araya getirilip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ise ebeveynlerle yapılan görüşmeler ile ulaşılan verilerin analiz edilmesi için kullanılmıştır. Görüşme sırasına göre ebeveynlere E1, E2, ..., E26 şeklinde kodlar verilerek görüşme sorularına verdikleri yanıtlar dijital ortama aktarılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların doğası gereği kod ve kategori oluşturulamamış yalnızca temalar oluşturulmuştur. Her ebeveyn kendi çocuğunun davranışında gözlemlediği değişimi ifade ettiği için bu ifadelerin ortak bir kod veya kategori altında toplanması mümkün olmamıştır. Bu nedenle formdaki her soru için bazı ebeveyn yanıtları doğrudan alıntı olarak verilmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın nicel ve nitel boyutunun iç ve dış geçerliğine ilişkin bilgiler farklı başlıklar altında verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin İç ve Dış Geçerlik.

Araştırmanın nicel boyutunun iç ve dış geçerliğinin sağlanması için yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın iç geçerliği. İç geçerlik bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişimin bağımsız değişkenlerle açıklanabilme derecesidir. Bu çalışmada iç geçerliğin sağlanabilmesi ve bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek diğer karıştırıcı değişkenlerin etkisinin ortadan kaldırılabilmesi için alınan önlemler aşağıda sıralanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Zaman. Zaman; araştırmanın iç geçerliğini etkileyen ve bağımlı değişken üzerinde etkili olan karıştırıcı değişkenlerin ortaya çıkmasına sebep olabilecek bir faktördür. Araştırmanın uygulama süresi uzadıkça bu gibi karıştırıcı değişkenlerin ortaya çıkma olasılığı artmakta ve bu değişkenlerin kontrol edilmesi zorlaşmaktadır. Bu çalışmada uygulanan programın çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini sağlayabilmek ve karıştırıcı değişkenleri kontrol edebilmek için program süresinin kısa tutulmasına dikkat

edilmiştir. Buna ek olarak, uygulama pandemi döneminde yapıldığı ve bulaş riski olan sınıfların kapatılma durumu olduğu için programın süresi 5 hafta olarak belirlenmiştir.

Ortam. Deney ve kontrol gruplarının eğitim ortamlarının farklı olması araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden bir diğer unsurdur. Bu nedenle, araştırmanın deney ve kontrol grupları aynı okuldan seçilmiştir. Ankara'nın Etimesgut ilçesinde yer alan bu okuldaki 5 yaş grubu çocukların yer aldığı sınıflardan 2 deney ve 2 kontrol grubu seçilmiştir. Seçilen sınıflarda aynı öğrenme merkezleri ve aynı eğitim materyalleri bulunmaktadır. Ayrıca deney ve kontrol grubu sınıflarının sınıf mevcudu benzerdir.

Çocukların özellikleri ve geçmişi. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların geçmişi iç geçerliği etkileyebilmektedir. Uygulama dışındaki tüm olay ya da değişkenlerin deney ve kontrol grubu için aynı olması gerekmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki çocukların geçmişte yaşadıkları deneyimlerin benzer olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın deney ve kontrol grupları aynı okula devam eden 5 yaş grubu çocuklar arasından seçilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve anne-baba çalışma durumu özelliklerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili mevcut bilgi ve deneyimlerinin çocukların bu konuda yaşadıkları deneyimleri de etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin yaşam becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim, seminer veya kursa katılmadığı bilgisi alınmıştır.

Uzman görüşü. Çalışma kapsamında geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programı için 3 okul öncesi eğitimi, 1 rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 5 uzmandan görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda programın içeriğinde yapılan düzenlemeler pilot çalışmanın uygulanması başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

Pilot çalışma. Pilot çalışma uygulamanın yapıldığı kurumdaki farklı bir anaokulunda 14-18 Şubat 2022 tarihlerinde yapılmıştır. Pilot uygulamanın asıl uygulamanın yapılacağı

okuldan farklı bir okulda yapılması deney ve kontrol grubundaki çocukların veya öğretmenlerinin uygulama öncesinde programa aşına olmamalarını sağlamıştır. Pilot çalışma sonrasında programda yapılan düzenlemeler pilot çalışmanın uygulanması başlığı altında detaylı olarak verilmiştir.

Olgunlaşma. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundaki çocukların olgunlaşma ve değişimleri nedeniyle meydana gelebilecek farklılığı en aza indirmek için deney ve kontrol grubundaki çocuklar aynı okula devam eden (benzer sosyo-ekonomik çevrede yaşayan) aynı yaş grubu sınıflar arasından seçilmiştir. Buna ek olarak, çalışmada kontrol grubunun yer alması da olgunlaşmanın etkisine karşı alınan bir diğer önlemdir.

Denek kaybı. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların farklı nedenlerle çalışmadan ayrılması, deney ve kontrol grubu arasındaki denklığı bozabileceğinden iç geçerliği tehdit eden faktörler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmen ve aileler araştırmayla ilgili bilgilendirilmiş ve çocukların programa devamının önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı uygulama süresince deney grubu sınıflarında devam listesi tutmuştur. Program sonunda devam listesi incelenmiş ve deney grubunda yer alan çocuklardan birinin programın çoğunluğuna katılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çocukla ilgili veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Dolayısıyla başlangıçta 37 çocuktan oluşan deney grubu 36'ya düşmüştür.

Araştırmanın dış geçerliği. Dış geçerlik, araştırmadan elde edilen bulguların evrene genellenebilme derecesini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd, 2017). Bu araştırmada dış geçerliğin sağlanması için; çalışma grubu, uygulama yapılan ortam ve araştırma süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Böylece araştırma sonuçları benzer ortamlarda tekrarlanabilir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın geliştirilme ve uygulama süreci de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Program başka araştırmalarda da uygulanarak araştırma sonuçları genellenebilir. Bunlara ek olarak araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır.

Yanlı seçim-bağımsız değişken etkileşimi. Araştırmanın bağımsız değişkeni kendisini temsil etmeyen bir grup üzerinde uygulanırsa, bağımsız değişkenin etkisi evrendeki gerçek duruma genellenemez ve bu durum araştırmanın dış geçerliğini tehdit eder (Karasar, 2013). Mevcut çalışmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programı'dır ve araştırmanın çalışma grubu da bu programın hedef aldığı 60-72 aylık çocuklar arasından seçilmiştir. Çalışma grubu programa yani bağımsız değişkene uygun olarak seçildiği için bağımsız değişkenin etkisinin gerçek durumu yansıttığı söylenebilir.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi. Araştırmada yalnızca bir bağımsız değişken (Yaşam Becerileri Eğitim Programı) olduğu için bağımsız değişkenlerin etkileşimi nedeniyle araştırmanın sonucunu etkileyen bir durumdan söz edilemez.

Deneme tepkisi. "Hawthorne etkisi" olarak da bilinen bu durum deney grubundaki bireylerin deneysel uygulama dışında izlendikleri için de davranışlarında değişiklik oluşabileceğini ifade etmektedir (Karasar, 2013). Bu çalışmada deney grubundaki çocuklara program uygulanırken sınıfın rutini göz önüne alınarak etkinlik saatlerinde uygulama yapılmıştır. Ayrıca uygulamadan önce araştırmacı deney grubundaki çocuklarla vakit geçirmiş ve tanışma oyunları oynamıştır. Böylece deney grubundaki çocukların farklı bir eğitim almadıklarını düşünmeleri sağlanmıştır.

Etki kalıcılığı. Araştırmada bağımsız değişkenin etkisinin kalıcılığını belirlemek amacıyla deney grubuna izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin İç ve Dış Geçerlik

Araştırmanın nitel boyutunun iç ve dış geçerliğinin sağlanması için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

İnandırıcılık. Nitel çalışmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığın sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

Uzun süreli etkileşim. Araştırmacının görüşme yapacağı kişilerle uzun süreli etkileşim kurması; katılımcıların araştırmacıya güven duymasını ve samimi cevaplar vermesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, araştırmacı öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle etkileşimde bulunmuş ve süreçle ilgili sohbetler etmiştir. Ayrıca deney grubu sınıflarının veli toplantılarına katılmış ve ebeveynlere kendini ve çalışmasını tanıtmıştır. Araştırmacı, çocukların okula giriş-çıkış saatlerinde de bazı ebeveynlerle iletişim kurma fırsatı bulmuştur. Dolayısıyla öğretmen ve ebeveynlerle etkileşim kurulmasının görüşmelerde samimi ve gerçekçi cevaplar vermelerini sağladığı düşünülmektedir.

Uzman incelemesi. Nitel çalışmalarda inandırıcılığının sağlanması için uzman görüşüne başvurulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada ebeveynler için hazırlanan görüşme formu çocukta sosyal beceri eğitimi ve araştırma yöntemleri alanında uzman kişilerce incelenmiş ve onaylanmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen ham veriler başka bir uzman tarafından incelenmiş ve araştırmacı tarafından oluşturulan temaların uygun olduğu belirtilmiştir.

Aktarılabirlik. Nitel çalışmalarda dış geçerlik yani aktarılabirlik; sonuçların benzer ortam ve süreçlere aktarılabirlik derecesini ifade eder. Aktarılabirliğin sağlanması için de amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması ve sürecin ayrıntılı olarak betimlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yapılmış ve aşağıda açıklanmıştır:

Amaçlı örnekleme. Araştırmanın nitel boyutunda; programın çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney grubundaki çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla katılımcılar amaçlı olarak seçilmiştir.

Ayrıntılı betimleme. Bu çalışmanın nitel boyutunda; kullanılan veri toplama araçları, katılımcıların özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Böylece farklı araştırmalarda benzer şekilde uygulanabilmesi yani aktarılabirliği desteklenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bulguları; kullanılan ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin istatistikler ve alt problemlere ilişkin bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen ortalama, ortanca, varyans, standart sapma ve çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin İstatistikler

Ölçek	Test	N	Ortalama	Ortanca	Varyans	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Problem Çözme Ölçeği	Ön-test	71	2,52	2	1,79	1,34	,320	-,326
	Son-test	71	3,85	4	2,81	1,67	-,177	-1,058
Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Ön-test	71	18,87	19	12,34	3,51	-,360	1,054
	Son-test	71	23,27	23	27,08	5,20	,637	,436
İletişim Becerileri Ölçeği	Ön-test	71	187,70	190	600,61	24,50	-,679	-,021
	Son-test	71	204,38	218	823,86	28,70	-,932	-,463
Kişilerarası Beceriler Ölçeği	Ön-test	71	55,20	55	110,18	10,49	-,345	-,599
	Son-test	71	65	71	121,17	11,00	-,852	-,751

Tabloda verilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve araştırmanın nicel verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bkz.verilerin analizi).

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine Ait Bulgular

Deney grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Deney grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test-son test puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları

Ölçekler	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P	Etki büyüklüğü
Sosyal Problem Çözme	Ön-test	36	2,36	1,45	35	-8,560	0,000*	,25
	Son-test	36	4,64	1,49				
Problem Çözme Becerisi	Ön-test	36	19,06	3,99	35	-8,575	0,000*	,62
	Son-test	36	26,31	4,89				
İletişim Becerileri	Ön-test	36	191,44	27,75	35	-8,253	0,000*	,50
	Son-test	36	225,36	9,60				
Kişilerarası Beceriler	Ön-test	36	52,89	11,24	35	-10,935	0,000*	,32
	Son-test	36	72,86	3,50				

*p<,01

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,01). Bulgular, deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler son-test puanlarının ön test puanlarına

kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla programın, çocukların yaşam becerilerinin ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubuna uygulanan programın çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası becerileri üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki büyüklüğü (Eta kare) hesaplanmıştır. Eta kare değerleri incelendiğinde; uygulanan programın deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme, kişilerarası beceriler, iletişim becerileri ve problem çözme becerileri üzerinde yüksek düzeyde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Cohen, 1988).

Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine Ait Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

Kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği ön test-son test puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları

Ölçekler	Test	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Sosyal Problem Çözme	Ön-test	35	2,66	1,25	34	-1,575	0,124
	Son-test	35	3,03	1,46			
Problem Çözme Becerisi	Ön-test	35	18,69	2,98	34	-2,170	0,037
	Son-test	35	20,14	3,35			
İletişim Becerileri	Ön-test	35	183,86	20,33	34	,330	0,743
	Son-test	35	182,80	25,60			
Kişilerarası Beceriler	Ön-test	35	57,57	9,23	34	,493	,625
	Son-test	35	56,91	10,20			

Tablodaki bulgulara göre kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler ölçeğine ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>,01$). Bu bulgu; kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrasında sergilediği sosyal problem çözme, problem çözme, iletişim ve kişilerarası beceri düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farkın Belirlenmesi Alt Problemine Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve kontrol grubunun Sosyal Problem Çözme, Problem Çözme Becerisi, İletişim Becerileri ve Kişilerarası Beceriler Ölçeği son test puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçları

Ölçekler	Grup	N	\bar{X}	S	sd	T	P																																
Sosyal Problem Çözme	Deney	36	4,64	1,49	69	4,581	0,000*																																
	Kontrol	35	3,03	1,46				Problem Çözme Becerisi	Deney	36	26,31	4,89	69	6,169	0,000*	Kontrol	35	20,14	3,35	İletişim Becerileri	Deney	36	225,36	9,60	69	9,322	0,000*	Kontrol	35	182,80	25,60	Kişilerarası Beceriler	Deney	36	72,86	3,50	69	8,858	0,000*
Problem Çözme Becerisi	Deney	36	26,31	4,89	69	6,169	0,000*																																
	Kontrol	35	20,14	3,35				İletişim Becerileri	Deney	36	225,36	9,60	69	9,322	0,000*	Kontrol	35	182,80	25,60	Kişilerarası Beceriler	Deney	36	72,86	3,50	69	8,858	0,000*	Kontrol	35	56,91	10,20								
İletişim Becerileri	Deney	36	225,36	9,60	69	9,322	0,000*																																
	Kontrol	35	182,80	25,60				Kişilerarası Beceriler	Deney	36	72,86	3,50	69	8,858	0,000*	Kontrol	35	56,91	10,20																				
Kişilerarası Beceriler	Deney	36	72,86	3,50	69	8,858	0,000*																																
	Kontrol	35	56,91	10,20																																			

*p<,01

Yapılan t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme, problem çözme becerisi, iletişim becerileri ve kişilerarası beceriler son test puanlarının kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubuna uygulanan programın çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farkın İncelenmesi Alt Problemine Ait Bulgular

Deney grubundaki çocukların Sosyal Problem Çözme Ölçeği son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Deney grubunun Sosyal Problem Çözme Ölçeği son test-izleme testi puanlarının ilişkili örneklem t testi sonuçları

Ölçek	Test	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Sosyal	Son-test	36	4,64	1,49			
Problem	İzleme testi	36	4,72	1,40	35	-,373	,711
Çözme							

Tablodaki bulgulara göre deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ölçeği son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum programın etkisinin son test uygulamasından 7 hafta sonrasında yapılan izleme testi sonuçlarında da devam ettiğini göstermektedir.

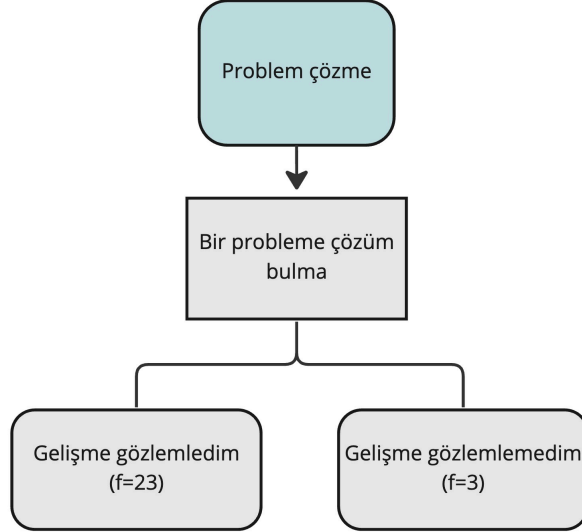
Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın Deney Grubundaki Çocukların Davranışlarında Oluşturduğu Değişime İlişkin Anne Baba Görüşlerinin İncelenmesi Alt Problemine Ait Bulgular

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların davranışlarında oluşturduğu değişime ilişkin anne baba görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan içerik analizi bulguları bu başlık altında verilmiştir.

Deney grubundaki anne babaların çocuklarının problem çözme becerisindeki değişime ilişkin görüşleri aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 9

Problem Çözme Becerisi için Ebeveyn Görüşleri



Bulgular incelendiğinde deney grubundaki anne babaların çoğunluğunun, program sonrasında çocuklarının problem çözme becerisinde gelişme gözlemediği görülmektedir. Aşağıda bazı anne babaların ifadeleri yer almaktadır.

E8: "Bir sorun karşısında önerilerde bulunuyor, şöyle yapabiliriz diye."

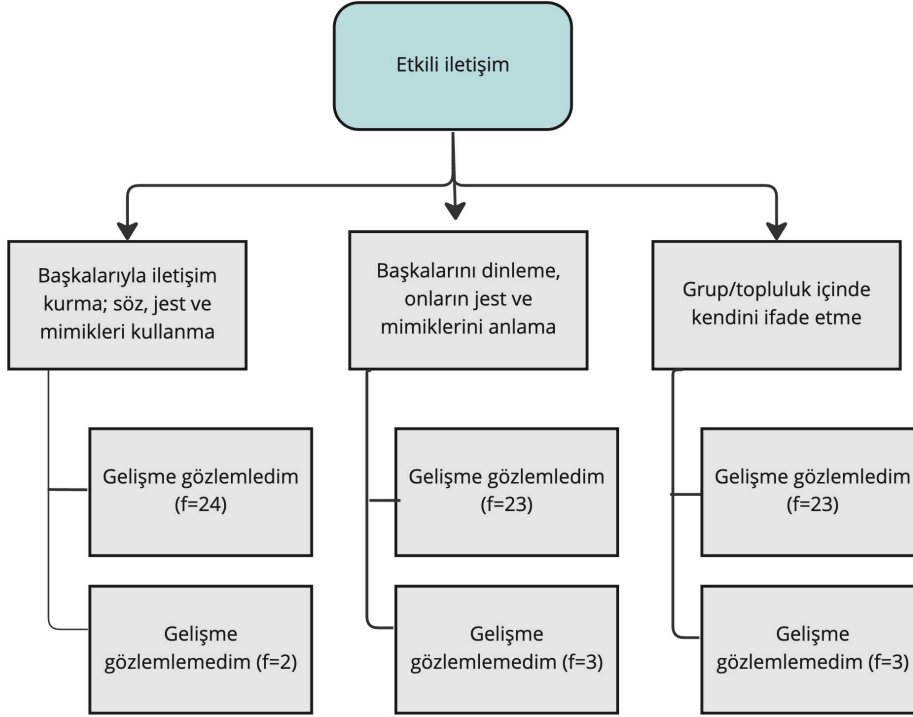
E9: "Bir fikrim var diyerek çözümünü paylaşıyor."

E14: "Karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları bulmaya başladı."

Deney grubundaki ebeveynlerin çocuklarının etkili iletişim becerilerinde gözlemedikleri değişikliklere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Şekil 10

Etkili İletişim Becerisi için Ebeveyn Görüşleri



Analiz sonuçlarına göre ebeveynlerin çoğunluğunun çocuklarının etkili iletişim alt becerilerinde olumlu yönde bir değişiklik bildirdiği görülmektedir. Program sonrasında çocuklarının “başkalarıyla iletişim kurma; söz, jest ve mimikleri kullanma” alt becerisinde gözlemledikleri değişiklikleri açıklayan bazı ebeveyn ifadeleri aşağıda verilmiştir.

E8: “Başkalarıyla daha rahat iletişime geçmeye başladı.”

E14: “Önceden kendini çok ifade edemiyordu arkadaş ortamında. Şimdi isteklerini daha rahat ifade ediyor.”

E19: “Çekingenliği vardı, bir hayli aştı.”

Çocuklarının “başkalarını dinleme; onların jest ve mimiklerini anlama” alt becerisinde gelişim gözlemlediklerini belirten bazı ebeveynlerin ifadeleri yer almaktadır.

E8: “Bana “yüz ifadenden duygunu anlıyorum” diyor.”

E19: "Bu konuda da çok ilerleme oldu. Özellikle dinleme yetisinin geliştiğini fark ediyorum. Ne anlatmak istediğimi daha hızlı anlıyor."

Etkili iletişim becerisinin "grup/topluluk içinde kendini ifade etme" alt becerisinde gelişim gözlemlediklerini ifade eden bazı ebeveynlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

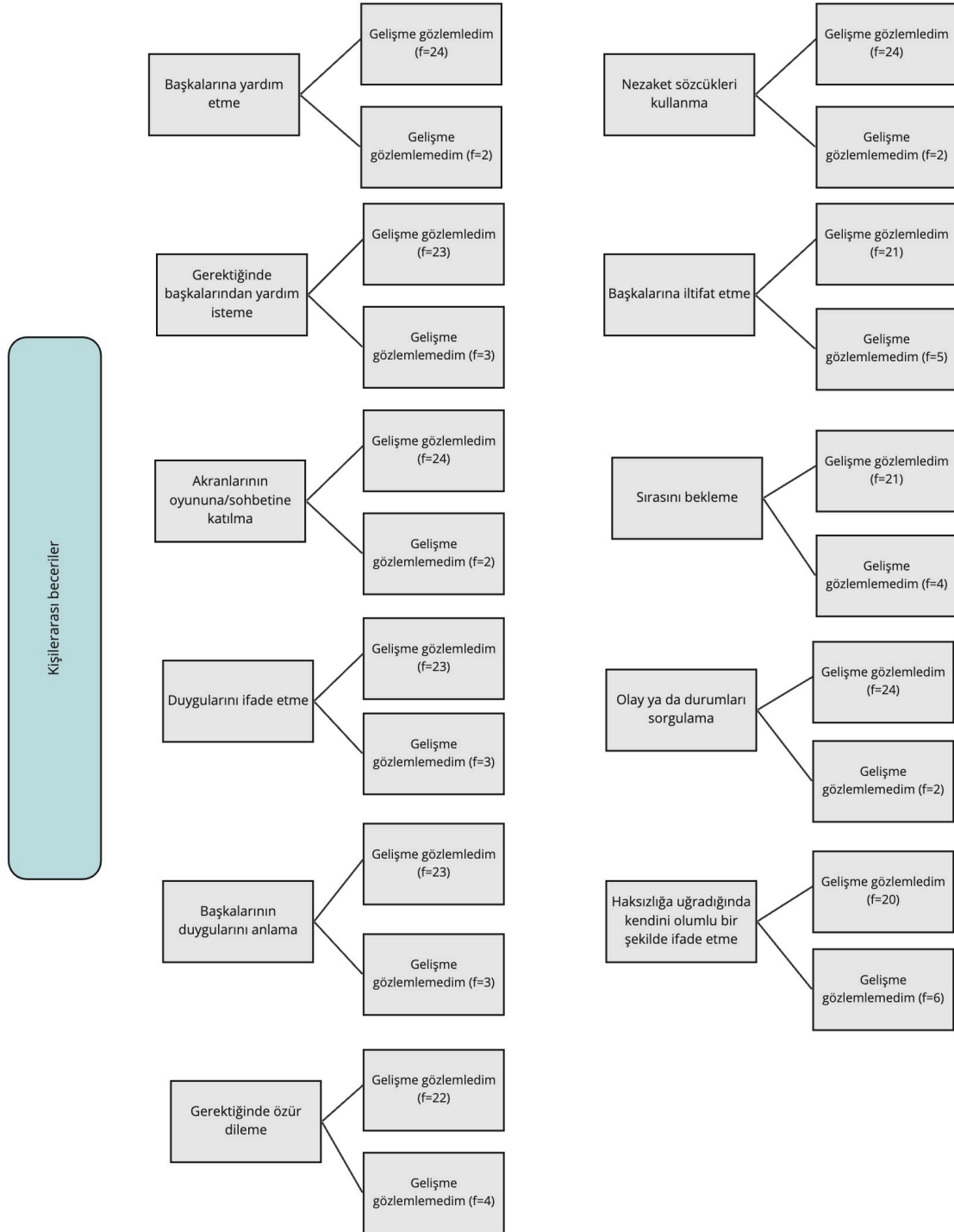
E6: "Bu konuda değiştiğini düşünüyorum. Daha önceleri konuşmaya çekinir utanırdı. Şu an daha rahat olduğunu gözlemliyorum."

E9: "Topluluk önünde ifade yeteneği gelişti. Daha utangaçtı. Tanımadığı kişiler önünde daha çekingen davranırdı."

Deney grubundaki ebeveynlerin program sonrasında çocuklarının kişilerarası becerilerinde gözlemledikleri değişikliklere ilişkin bulgular Şekil 11'de sunulmuştur.

Şekil 11

Kişilerarası Beceriler için Ebeveyn Görüşleri



Bulgulara göre deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin çoğunluğu program sonrasında çocuklarının; başkalarına yardım etme, gerektiğinde başkalarından yardım

isteme, akranlarının oyununa-sohbetine katılma, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama, gerektiğinde özür dileme, nezaket sözcükleri kullanma, başkalarına iltifat etme, sırasını bekleme, olay ya da durumları sorgulama, haksızlığa uğradığında kendini olumlu bir şekilde ifade etme becerilerinde gelişme gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu becerilerde gözlemledikleri gelişmeyi açıklayan bazı ebeveyn ifadeleri aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

Deney grubundaki bazı ebeveynler çocuklarının 'başkalarına yardım etme' ve 'gerektiğinde başkalarından yardım isteme' becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimi aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

E9: "Yardım duygusu oldukça pekişti. Arkadaşlarına nasıl yardım ettiğini anlatıyor. Evde sürekli dedesine yardım etmeye çalışıyor."

E17: "Evde bize oyunla karışık olarak veya doğrudan yardımcı oluyor. Her yapılan işin bir ucundan tutmaya istekli."

E2: "Yapamadığı bir şeyse tanıdığı, güvendiği birinden yardım etmesini ister."

E9: "Yardıma ihtiyacı olduğunu net bir şekilde ifade ediyor. Önceden yalnızca "anne gel" derdi."

Ebeveynler çocuklarının 'akranlarının oyununa/sohbetine katılma' becerilerinde de olumlu bir değişim gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu ebeveynler arasından E8, E9 ve E 21'in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

E8: "Oyunlara katılır, akranlarıyla birlik olmayı sever. Hatta okulda daha fazla kalmak istiyor."

E9: "Akranları ile iletişimi zaten güçlüydü. Pekiştirdiğini düşünüyorum."

E21: "Akranları ile oyun-sohbete katılma isteği arttı."

Aşağıda çocuklarının 'duygularını ifade etme' ve 'başkalarının duygularını anlama' becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimi açıklayan bazı ebeveynlerin ifadeleri sıralanmıştır:

E6: "Duygularını da daha rahat bir şekilde ifade edebiliyor."

E8: "Duygularını ifade eder. Kalbimi kırdın, üzüldüm, korkuyorum gibi ifadeler kullanır."

E21: "Daha net ve daha doğru kelimelerle duygularını anlattığını fark ettim."

E25: "Duygularını rahatça ifade eder. Kızma ve üzüme durumunda biraz fazla olarak."

E2: "Başkalarının üzgün, sinirli ya da mutlu olduğunu anlıyor ve sorguluyor."

E8: "Bir olay karşısında arkadaşının ne hissettiğini anlatıyor. Hatta şunu söylersem böyle hissedebilir diye öngöründe bulunuyor."

E14: "Daha rahat anlayabiliyor."

Deney grubundaki bazı ebeveynler çocuklarının 'gerektiğinde özür dileme' becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimi aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

E2: "Hata yaptığını düşündüğünde özür dilemesi gerektiğini öğrendi."

E9: "Gerektiğinde özür diliyor. Öncekine göre biraz daha fazla."

E19: "Evet kesinlikle dilemesi gerektiğini fark ediyor ve diliyor."

Çocuklarının 'nezaket sözcüklerini kullanma' ve 'başkalarına iltifat etme' becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimi açıklayan bazı ebeveynlerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

E2: "Bu cümleleri daha sık kullanıyor okula başladığından bugüne. Bir su verdiğimde teşekkür etmesini biliyor."

E8: “Nezaket sözcüklerini öğrenmiş, bana da anlattı. “Lütfen dersek karşımızdaki istediğimizi yapar” diyor.”

E9: “Nezaket sözcüklerini artık daha sık kullanıyor.”

E21: “Daha nazik olduğunu ve kendisi dışında başka birinin de bu sözcükleri kullanması yönünde ricaları olduğunu fark ettim.”

E14: “Beğendiyse, hoşuna gittiyse iltifat ediyor.”

E17: “Bana “kazağın çok güzelmiş” dedi. Sonra da ekledi bu bir iltifat diye.”

Çocuklarının ‘sıra bekleme’ becerisinde gözlemledikleri değişime ilişkin deney grubundaki bazı ebeveynlerin ifadeleri aşağıda sıralanmıştır:

E6: “Bu konuda zaten bizim sıkıntımız vardı, çok sabırsızdı. Ama artık daha sakin, beklemesi gerektiğinin farkında olduğunu düşünüyorum.”

E17: Zor gelse de heyecanlı olsa da bekler. Beklemesi gerektiğini bilir.

Ebeveynler çocuklarının ‘olay ya da durumları sorgulama’ becerilerinde de olumlu değişim gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Örnek ebeveyn ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

E6: “Karşılaştığı farklı olaylarla ilgili artık daha fazla sorular soruyor. Neden olduğunu anlatmaya çalıştığımda daha rahat anlayabiliyor.”

E21: “Daha detaycı ve mantığını anlamaya yönelik soruları daha fazla sorduğunu fark ettim.”

E22: “Evet daha fazla soru soruyor.”

Deney grubundaki bazı ebeveynler çocuklarının ‘haksızlığa uğradığında kendini olumlu bir şekilde ifade etme’ becerilerinde gözlemledikleri değişimi şu şekilde açıklamışlardır:

E14: “Evet gelişme var. Ağlamak yerine sorunu konuşarak çözmeye çalışıyor.”

E22: “Artık sorunu tek başına çözemediğinde yardım istiyor.”

E25: “Anaokulunda yaşadığı sorunları çözmeye çalışır. Kendisinin yapamayacağını düşündüğü olaylarda öğretmeninden yardım ister.”




Deney Grubundaki Çocukların Programda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Yansıtılmalarının Belirlenmesi Alt Problemine ait Bulgular

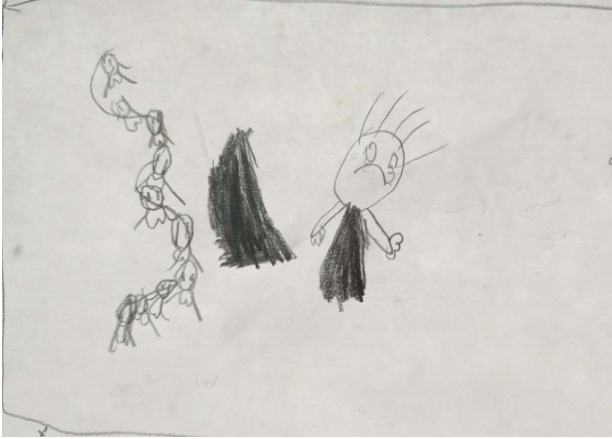


Araştırmacı, program tamamlandıktan sonra deney grubundaki çocuklardan araştırmacıyla birlikte oynadıkları oyunları veya yaptıkları etkinlikleri anlatan bir resim çizmelerini istemiştir. Aşağıda bazı çocukların resimleri programda kazandırılması hedeflenen beceriler altında örnek olarak verilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10

Çocuk Resimleri



Beceri/Alt beceri	Resim	Çocuğun İfadesi
Problem çözme		<p>Ç1: "Banktan kalktı, çocuğun yanına gitti ve arkadaş oldular."</p>
Etkili iletişim		<p>Ç2: "Konuşma oyunu oynamıştık, onu çizdim."</p>
Etkili iletişim		<p>Ç3: "El işaretlerini çizdim."</p>

<p>Kişilerarası beceriler; başkalarının duygularını anlama</p>		<p>Ç4: "Parkta çocuklar kaydırdan kayıyor. Annesi babası olmayan çocuk üzgün."</p>
<p>Kişilerarası beceriler; paylaşma</p>		<p>Ç5: "Çocuk topunu öbür çocukla paylaşıyor."</p>
<p>Kişilerarası beceriler; özür dileme</p>		<p>Ç6: "Maymun ve kaplan kuklasıyla yaptığımızı yaptım. Maymun kaplandan özür diliyordu."</p>

<p>Kişilerarası beceriler; haksızlığa uğradığında kendini olumlu bir şekilde ifade etme</p>		<p>Ç7: "Kukla oyunu. Arkadaşı küplerle oynamasına izin vermiyor o da öğretmeninden yardım istiyor."</p>
---	--	---

Programda ele alınan problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası beceriler ile ilgili tabloda verilen çocuk resimleri ve ifadeleri programın kazanım ve göstergeleri ile de ilişkilendirilerek aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

Problem çözme becerisi ile ilgili çocuk resimleri. 2.etkinlikte çocuklara günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri bazı problem durumlarını ifade eden kartlar gösterilmiştir. Bu kartlardan birinde parktaki bankta oturan ve diğer çocukların oyunlarını izleyen bir çocuk görseli yer almaktadır. Çocuklara bu resimde bir problem olup olmadığı sorulmuş ve varsa problemi tanımlamaları istenmiştir. Daha sonra resimde yer alan çocuk için çözüm yolları önermeleri ve buldukları bu çözüm yollarından en iyisini seçerek resmini çizmeleri istenmiştir. Örneğin Ç1'den çizdiği resmi anlatması istendiğinde "Banktan kalktı, çocuğun yanına gitti ve arkadaş oldular." ifadelerini kullanmıştır. Araştırmacının "Peki nasıl arkadaş olmuşlar?" sorusunu ise "Arkadaş olalım mı demiş." diyerek yanıtlamıştır. Bu etkinlik için doldurulan araştırmacı öz-değerlendirme formu incelendiğinde de çocukların çoğunluğunun gösterilen problem durumunu doğru tanımlayarak birden fazla öneride bulunabildikleri görülmektedir. Bu durumda çocukların bu etkinlikte ele alınan problemi anlama ve çözüm yolları önererek en uygun olanını seçme kazanımlarını edindiği söylenebilir.

Etkili iletişim becerisi ile ilgili çocuk resimleri. 7.etkinlikte araştırmacı tarafından hazırlanan "etkili iletişim" afişi çocuklara gösterilmiş ve bu afişte yer alan görseller üzerinden

sohbet edilmiştir. Araştırmacı etkili iletişim için uyulması gereken kuralları sergiledikten sonra çocukların 2'şerli grup olmasını ve birbirleriyle sohbet etmesini istemiştir. Ayrıca aynı etkinlikte jest ve mimiklerin kullanıldığı bir çizgi film izlenmiş ve çocuklara anlamları sorulmuştur. Ç2 bu etkinlikte ilgili bir resim çizmiş ve resmini "Konuşma oyunu oynamıştık, onu çizdim." şeklinde tanımlamıştır. Araştırmacının "Ne hakkında konuşmuştunuz?" sorusuna ise "Düğüne gitmiştik, onu anlattım." diyerek cevap vermiştir. Ç3 ise jest ve mimiklerle ilgili bir çizim yapmış ve resmini "El işaretlerini çizdim." şeklinde tanımlamıştır. Bu etkinlik için doldurulan araştırmacı öz değerlendirme formu incelendiğinde çocukların "Merhaba, nasılsın?" "İsmin ne?" gibi cümlelerle iletişim başlattıkları, sohbeti sürdürebildikleri ve sohbet sırasında bazı el işaretlerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca "Ailenizle nasıl sohbet ediyorsunuz?" sorusuna çocukların "Annemin gözüne bakarak", "Nasılsın diyerek" gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu nedenle çocukların bu etkinlikte hedeflenen "etkili dinleme ve tepki verme" kazanımlarını edindikleri düşünülmektedir.

Kişilerarası beceriler ile ilgili çocuk resimleri. 2.etkinlikte araştırmacı çocuklara bazı problem durumlarını ifade eden kartlar göstermiştir. Bu kartlardan birinde parkta yalnız oturan bir çocuğun görseli bulunmaktadır. Araştırmacı çocuklara bu kartı gösterdiğinde ne gördüklerini sormuş ve resimde bir problem olup olmadığı ve resimdeki çocuğun neler hissettiği birlikte tartışılmıştır. Ç4 programı değerlendirirken bu etkinlikte kullanılan görselle ilgili bir çizim yapmış ve resmini "Parkta çocuklar kaydırdan kayıyor. Annesi babası olmayan çocuk üzgün." şeklinde tanımlamıştır. Ç4'ün değerlendirmesinin bu etkinlikte ele alınan "başkalarının duygularını anlama" becerisi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu etkinlik için doldurulan araştırmacı öz-değerlendirme formu incelendiğinde de etkinlikte kullanılan görselde yer alan çocuğun nasıl hissetmiş olabileceği sorulmuş ve çocukların neredeyse hepsi "Üzgün" şeklinde yanıt vermiştir. Bu doğrultuda çocukların etkinlikte hedeflenen "başkalarının duygularını anlama" kazanımını edindikleri söylenebilir.

11. etkinlikte araştırmacı tarafından hazırlanan seçim çarkı üzerindeki görseller (çocukların bir çatışma durumunda sergileyebilecekleri davranışların görselleri; arkadaşıyla

konuşan, başka bir etkinliğe yönelen, paylaşan gibi) üzerine konuşulduktan sonra çocuklara bazı örnek olaylar anlatılır. Örnek olaylardan birinde Ali, Elif'in oyuncağını zorla elinden almıştır ve çocuklara Elif'in ne yapması gerektiği sorulmuştur. Çocuklar bu soruya verdikleri cevapları seçim çarkı üzerinden de göstermişler ve paylaşma gibi olumlu çatışma çözme davranışları üzerine konuşulmuştur. Ç5 program değerlendirmesi için yaptığı resimde bu örnek olaya bulduğu çözüm yolunu çizmiş ve resmini "Çocuk topunu öbür çocukla paylaşıyor." şeklinde tanımlamıştır. Bu etkinlik için doldurulan araştırmacı öz-değerlendirme formu incelendiğinde de "Biri sizin oyuncağınızı elinizden zorla/izinsiz alsan ne yapardınız?" sorusuna çocukların "Beraber oynayalım mı derdim." "Oyuncağımı benden izinsiz alamazsın derdim." gibi yanıtlar verdiği görülmektedir. Dolayısıyla çocukların bu etkinlikte hedeflenen "haksızlığa uğradığında kendini savunan olumlu dil kullanır ve olumlu davranış sergiler" kazanımlarını edindiği söylenebilir.

10. etkinlikte bazı hayvanların kuklaları kullanılarak bir hikaye okunmuştur. Hikayedeki bir karakter arkadaşını üzdüğü için ondan özür dilemektedir. Hikaye çocuklarla birlikte canlandırıldıktan sonra çocuklarla hangi durumlarda özür dilememiz gerektiği üzerine tartışılmıştır. Ç6 da bu hikayeye ilgili bir resim yapmış ve resmini "Maymun ve kaplan kuklasıyla yaptığımı yaptım. Maymun kaplandan özür diliyordu." şeklinde anlatmıştır. Ayrıca bu etkinlik için doldurulan araştırmacı öz-değerlendirme formu incelendiğinde de çocukların bu etkinlikte hedeflenen "Özür dileme davranışı gösterir." kazanımını edindiği söylenebilir. Araştırmacı çocuklara "Birini üzersen ona ne demeliyiz?" diye sormuş ve çocuklar da "Özür dilerim demeliyiz", "Afedersin demeliyiz." şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Çocuklar etkinlikteki kuklaları kullanarak hikayeyi canlandırdıklarında ise "Özür dilerim", "Beni affettin mi?" gibi cümleler kullanmışlardır.

15. etkinlikte araştırmacı çocuklara kuklalar aracılığıyla bir örnek olay anlatmış ve bu durum karşısında çocuklara ne yapacaklarını sormuştur. Örnek olayda sınıftaki çocuklar ahşap legolarla oynarken Ali de oynamak istemekte ancak diğer çocuklar onu oyunlarına almamaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan grafikte yer alan görseller (ağlamak,

öğretmenden yardım istemek, birlikte oynamayı teklif etmek gibi) çocuklara tanıtılır ve Ali'nin yerinde onlar olsaydı ne yapacakları sorulur. Çocuklarla yapılan genel değerlendirmede Ç7 söz konusu etkinlikle ilgili bir resim çizmiş ve resmini "Kukla oyunu. Arkadaşı küplerle oynamasına izin vermiyor o da öğretmeninden yardım istiyor." şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca etkinlik sonunda çocuklarla oluşturulan grafik incelendiğinde çocukların en çok sırasıyla "öğretmenden yardım isteme", "oyuncağını paylaşma" ve birlikte oynamayı teklif etme" seçeneklerini tercih ettikleri; "ağlama" seçeneğinin hiçbir çocuk tarafından tercih edilmediği görülmüştür. Dolayısıyla çocukların bu etkinlikte hedeflenen "Haksızlığa uğradığında kendini savunan olumlu dil kullanır ve olumlu davranış sergiler" kazanımını edindikleri düşünülmektedir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin tartışma ve yorum

Farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programları incelendiğinde Türkiye de dahil olmak üzere çoğu ülkenin yaşam becerilerini programlarına dahil ettikleri görülmektedir (Campbell-Heider ve diğerleri, 2009; Martin ve diğerleri, 2013; Menrath ve diğerleri, 2012; MEB, 2013; DSÖ, 2001). Ancak yaşam becerilerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yeterince kapsamlı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir (İlhan İyi ve Çoban, 2023; Tuğluk ve Özkan, 2019; Tutar, 2022). Bu nedenle mevcut çalışmada Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın geliştirilmesine karar verilmiştir. Programın temeli araştırmacı tarafından yapılan ihtiyaç analizi çalışmasına (İlhan İyi, 2022) dayanmaktadır. İhtiyaç analizinin bulguları doğrultusunda Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda 3 yaşam becerisi (problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası beceriler) ele alınmıştır. Ancak yine de yaşam becerileri birbirleriyle ilişki beceriler olduğu için programda yer alan beceriler arasından özellikle kişilerarası ilişkiler becerisinin diğer yaşam becerileri ile ilgili alt becerileri içerdiği görülmektedir. Örneğin, kişilerarası ilişkiler becerisinin alt becerileri olan "duygularını ifade etme" ve "başkalarının duygularını anlama" becerilerinin yaşam becerileri arasında yer alan duygular ile baş etme ve empati becerileri ile ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Kişilerarası ilişkiler becerisinin diğer bir alt becerisi olan “olay ve durumları sorgulama” becerisi ise eleştirel düşünme yaşam becerisinin temelini oluşturmaktadır (Etemadzadeh ve diğerleri, 2013). Problem çözme ve karar verme becerisinin sıklıkla eş zamanlı olarak kullanıldığı (Suarta ve diğerleri, 2017); yaratıcı düşünme becerisinin ise problemlerin başarılı bir şekilde çözülebilmesi için gerekli olduğu (Evans, 1992; Wanya, 2016) bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada uygulanan program her ne kadar 3 yaşam becerisini ele alsada bu becerilerin diğer yaşam becerileri ile de ilişkili beceriler olduğu görülmektedir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı sosyal duygusal öğrenme üzerine kurulu önleyici bir müdahale programıdır. Program amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Programın amacı 60-72 aylık çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerinin desteklenmesidir. Programda her beceri için 5 etkinlik olmak üzere 15 etkinlik yer almaktadır. Yaşam becerileri bireylerin kendi deneyimleri yoluyla ya da çevresindeki bireylerle etkileşim kurarak öğrenebileceği becerilerdir (Nasheeda ve diğerleri, 2019; DSÖ, 2001). Bu doğrultuda etkinliklerin uygulanmasında çocukların aktif katılımını ve etkileşim kurmalarını sağlayan oyun, drama, rol oynama, problem çözme, tartışma, soru-cevap ve grup çalışması gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

Uygulanan programın değerlendirilmesi amacıyla program öncesinde ve sonrasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcioğlu, 2007), 5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği (Önder ve diğerleri, 2015), Problem Çözme Becerisi Ölçeği (Oğuz ve Köksal Akyol, 2015) kullanılmıştır. Ulusal alan yazında yer alan bazı çalışmalarda ise veri toplama aracı olarak ortak bir ölçeğin kullanıldığı görülmektedir (Altok, 2022; Topçu Bilir, 2019; Tutar, 2022). Söz konusu araştırmalarda çocukların yaşam becerilerinin ölçülmesi amacıyla ‘Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği’ (Topçu Bilir, 2019) kullanılmıştır. Ölçekte DSÖ tarafından belirlenen 10 yaşam becerisine ve sağlık ve güvenlik becerilerine yönelik maddeler yer almaktadır. Toplamda 56 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur.

Ölçek öğretmen veya ebeveynler tarafından doldurulabilmekte ve her bir çocuk için tamamlanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Bu araştırmada kullanılan araçlar arasından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin kişilerarası beceriler alt boyutu (15 madde) ve 5-6 yaş Çocukları için İletişim Becerileri Ölçeği (46 madde) öğretmenler tarafından her çocuk için doldurulmuştur. Çocuk formu olarak geliştirilen Problem Çözme Becerisi Ölçeği (18 madde) ise araştırmacı tarafından her bir çocuğa uygulanmıştır. Bu araştırmada ölçülmesi hedeflenen her bir beceri için farklı bir değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu değerlendirme araçlarında ölçmeyi hedefledikleri becerinin tüm alt becerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Dolayısıyla, çocukların hedeflenen yaşam becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde ölçüldüğü düşünülmektedir. Ayrıca kullanılan ölçekler arasından problem çözme becerisi ölçeğinin çocuk formu olmasının bu becerinin daha gerçekçi bir şekilde ölçülmesini sağladığı düşünülmektedir. Söz konusu ölçek kapsamında çocuklara günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları hikayeler yoluyla sunulmuş ve verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Problem çözme becerisi zihinsel bir beceri olduğu için doğrudan gözlenemez (Chung ve Baker, 2003; Korkut, 2002). Dolayısıyla bu becerinin öğretmen veya ebeveyn gözlemlerinden ziyade çocuklarla doğrudan görüşmeler yoluyla ölçülmesinin daha doğru sonuçlar verdiği düşünülmektedir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin tartışma ve yorum

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; program sonrasında deney grubundaki çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası beceriler puanlarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Ayrıca ebeveyn görüşleri ve çocuk değerlendirmelerinin de araştırmanın nicel bulgularını desteklediği belirlenmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin çoğunluğu program sonrasında çocuklarının; problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası becerilerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Çocuk çizimleri incelendiğinde de çocukların programda hedeflenen kazanımları edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel ve

nitel bulguları doğrultusunda Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde yapılan benzer araştırmalarda da uygulanan yaşam becerileri programlarının çocukların yaşam becerilerini desteklediği görülmektedir (Altok, 2022; Benitez ve diğerleri, 2011; Ferrari ve diğerleri, 2004; Gatumu ve Kathuri, 2018; Kaya ve Deniz, 2020; LST, 2018; Topçu Bilir, 2019; Yıldırım, 2017). Bu araştırmanın bulguları da alan yazındaki çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Nitekim, söz konusu araştırmalarda kullanılan programların içeriğinde yer alan etkileşim, yardımlaşma ve iş birliği (Ferrari ve diğerleri, 2004; Kaya ve Deniz, 2020), etkili iletişim ve atılganlık (Luczynski ve Hanley, 2013) ve arkadaşlık becerileri (Hanley ve diğerleri, 2007) gibi becerilerin mevcut araştırmada uygulanan programda da yer aldığı görülmektedir.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisine yönelik bulgular incelendiğinde; program sonrasında kontrol grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık görülmezken deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Dolayısıyla Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın çocukların sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Programa yaşam becerileri arasından problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerileri dahil edilmiştir. Alan yazında da içeriğinde problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerinin yer aldığı programların çocukların sosyal problem çözme becerilerini desteklediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, problemi fark etme ve probleme yapıcı çözümler bulma gibi becerilerin yer aldığı programların uygulandığı çalışmalarda çocukların sosyal problem çözme becerisi puanlarının arttığı görülmüştür (Sandy ve Boardman, 2000; Stevahn ve diğerleri, 2000). Bu çalışmada uygulan programda da problem çözme becerisi kapsamında çocukların problemi tanımlamalarını ve probleme farklı çözüm yolları bulmalarını hedefleyen etkinlikler yer almıştır.

Dereli (2008) Türkçe'ye uyarladığı sosyal beceri eğitim programının 6 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Programda duyguları tanıma, empati, iletişim, öfke yönetim ve kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin etkinlikler yer almaktadır. Söz konusu program deney grubundaki çocuklara 22 oturum halinde uygulanmış ve çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada geliştirilen programda da Dereli'nin (2008) uyarladığı programla benzer olarak; etkili iletişim ve (kişilerarası becerilerin alt becerileri olarak) duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama becerileri bulunmaktadır. Göl-Güven (2017) de çalışmasında Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisi incelemiştir. Programda sorumluluk alma, karar verme, iş birliği ve grupla çalışma, çatışma çözme ve başkalarının duygularını anlama becerileri yer almaktadır ve programın çocukların çatışma çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Benzer bir araştırmada da arkadaşlık kurma, yardımlaşma, iş birliği, barışçıl olma gibi becerilerin ele alındığı Değerler Eğitimi Programı'nın 5-6 yaşlarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini desteklediği görülmüştür (Dereli-İman, 2014). Bir diğer çalışmada duygusal beceriler, iletişim, arkadaşlık becerileri ve öfke yönetimi gibi ünitelerin yer aldığı bir sosyal beceri programı uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubundaki 36-60 aylık çocukların sosyal problem çözme beceri puanlarının arttığı ortaya konmuştur (Kayılı ve Arı, 2016). Söz konusu çalışmalarda uygulanan programlarda yer alan iletişim, iş birliği, grupla çalışma, yardımlaşma ve başkalarının duygularını anlama becerileri mevcut araştırmada hazırlanan programın bazı alt amaçları ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların bulgularının mevcut araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada yapılan izleme testi sonuçlarına göre Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın etkilerinin çalışmanın bitmesinden 7 hafta sonrasında da devam ettiği görülmüştür. Bu durum programın deney grubundaki çocuklar üzerindeki etkilerinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Yaşam becerileri eğitim programlarının uygulandığı benzer

çalışmalarda da izleme testleri uygulanmış ve bu programların kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Kaya ve Deniz (2020) çalışmalarında son testlerin tamamlanmasından 12 hafta sonra, Topçu Bilir (2019) ve Yıldırım (2017) ise 4 hafta sonra izleme testi uygulamıştır. İzleme testi sonuçlarına göre bu çalışmalarda uygulanan programların etkilerinin de kalıcılığını koruduğu bulunmuştur.

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların davranışlarında oluşturduğu değişime ilişkin anne baba görüşleri üzerine tartışma ve yorum

Çocuklara yönelik olarak yapılan doğrudan ölçümlerin desteklenmesi için özellikle ebeveyn raporu gibi farklı bir veri kaynağının da kullanılması gerekmektedir (Jiban, 2013; Shepard ve diğerleri, 1998). Bu araştırmada Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocuklar üzerindeki etkileri nicel veri toplama araçları ile belirlenmiş ve bu nicel verilerin desteklenmesi için de ebeveynlerden nitel veriler toplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların ebeveynlerinin çoğunluğu program sonrasında çocuklarının problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerinde gelişme gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada da uygulanan yaşam becerileri (özgüven, sosyal etkileşim, karar verme, öğrenmeyi öğrenme ve fiziksel yetkinlik) programının 5-8 yaşlarındaki çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkisi ebeveyn görüşleri yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynler, programın çocuklarının yaşam becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ferrari ve diğerleri, 2004). Bir diğer araştırmada 4 yaşındaki çocuklar için hazırlanan bir yaşam becerileri müdahale programı uygulanmış ve etkileri incelenmiştir. Program kapsamında kurallara uyma, duygular, iletişim ve yardımlaşma ve iş birliği becerileri ele alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların davranışları ebeveyn ve öğretmen formları ile ölçülmüştür. Bulgular, programa dahil edilen deney grubundaki çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin arttığını ve olumsuz davranışlarının azaldığını göstermiştir (Benitez ve diğerleri, 2011). Gunning ve diğerleri (2020) ise araştırmalarında Okul Öncesi Yaşam Becerileri Programının (The Preschool Life Skills Program) 3-4 yaşlarındaki çocuklar üzerindeki etkilerini

incelemişlerdir. Program ebeveynler tarafından ev ortamında çocuklarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesinde ve problem davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca program sonunda ebeveynler çocuklarının davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu ve programı çocukları için faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı program bir diğer çalışmada (Rees ve diğerleri, 2023) travma öyküsü olan ve problem davranışlar sergileyen 2 çocuğa uygulanmıştır. Program sonunda ebeveynler, programı etkili bulduklarını ve çocuklarının programda ele alınan becerilerinde gelişme gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Mevcut araştırmada da ebeveynler program sonrasında çocuklarının yaşam becerilerinde olumlu değişiklikler gözlemlediklerini “başkalarıyla daha rahat iletişime geçmeye başlama”, “başkalarının duygularını daha iyi anlama” ve “nezaket sözcüklerini daha sık kullanma” gibi ifadelerle belirtmişlerdir.

Bir diğer araştırmada 5-8 yaşlarındaki çocuklara uygulanan 4-H Cloverbud yaşam becerileri programına ilişkin paydaş görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 277 ebeveyn, 144 öğretmen ve 44 program asistanı dahil edilmiştir. Katılımcılar program sonrasında çocukların; sosyal etkileşim, karar verme, öz saygı, öğrenme becerileri ve fiziksel becerilerinde gözlemledikleri değişimi puanlamışlardır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin çoğunluğunun (%91'inin) programı çocukları için faydalı buldukları belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çoğunluğu, program sonrasında çocuklarının arkadaş edinme, karar verme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Scheer ve Lafontaine, 1999). Bu araştırmanın özellikle arkadaş edinme becerisine ilişkin nicel bulguları mevcut araştırmanın nitel bulgularını desteklemektedir. Mevcut araştırmanın bulguları 26 ebeveynle sınırlı olsa da bazı ebeveynler program sonrasında çocuklarının “akranlarının sohbet-oyununa katılma isteğinin arttığını” ve “grup-topluluk içinde kendilerini daha rahat ifade ettiklerini” belirtmişlerdir.

Deney grubundaki çocukların programda yer alan etkinliklere ilişkin yansıtımları üzerine tartışma ve yorum

Çocukların öğrenmelerini değerlendirmek için farklı veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de çocukların çizimlerinin ya da çalışmalarının incelenmesidir (Fabris ve diğerleri, 2023). Resim, çocukların kendilerini ifade etmelerinin doğal bir yoludur. Özellikle küçük çocuklar resim yoluyla duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilirler (Literat, 2013). Duygu ve düşüncelerine ek olarak çocukların resimlerinde öğrendiklerini ve etkilendikleri konuları da yansıttıkları bilinmektedir (Güven, 2018). Resim çocukların kendilerini ifade ettikleri bir araç olmakla birlikte aynı zamanda bir iletişim aracı da olabilir. Resim okuyucuya dilden çok daha fazla şey anlatabilir. Çocuklar henüz soyut düşüncelerini ifade edebilecek dil yeterliliğine sahip olmasa da sembolik bir iletişim yöntemi olan çizim yeteneğine sahiplerdir. Resim yoluyla çevreleriyle iletişim kurarak “ne bildiklerini” anlatabilirler (Farokhi ve Hashemi, 2011). Ayrıca çocuklardan yaptıkları resimleri anlatmalarını istemek, yalnızca resimleri değerlendirmeye kıyasla daha doğru ve zengin verilere ulaşmamızı sağlamaktadır (Ajodhia-Andrews, 2016). Bu nedenle bu araştırmada çocukların öğrenmelerinin belirlenmesi için resim çizmeleri ve resimlerini anlatmaları istenmiştir. Bu sayede; araştırmacı, ebeveyn ve öğretmen aracılığıyla toplanan diğer verilerin çocuk değerlendirmeleri yoluyla desteklenmesi sağlanmıştır.

Bu araştırmada deney grubundaki çocukların resimleri incelendiğinde programda hedeflenen becerileri edindikleri söylenebilir. Çocukların resimleri ve resimlerine ilişkin anlatımları etkinliklerin kazanım ve göstergeleri ile oldukça bağlantılıdır. Bu araştırmada uygulanan programa benzer olarak Karasimopoulou ve diğerleri (2012) de araştırmalarında bir sosyal beceri programı uygulamışlardır. Söz konusu programda duygularını ifade etme, iletişim ve iş birliği gibi kişisel ve kişilerarası beceriler yer almaktadır. Program 10-12 yaşlarındaki 128 çocuğa uygulanmış ve programın etkileri çocukların öz değerlendirmeleri yoluyla ölçülmüştür. Programa katılan çocuklar, program sonrasında akranları ve aileleriyle olan ilişkilerinin ve sosyal kabul düzeylerinin iyileştiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir

çalışmada da 3.sınıfa devam eden çocuklara yaşam becerileri programı uygulanmış ve çocukların yaşam becerileri öz değerlendirme formu ile ölçülmüştür. Programa katılan çocuklar grupta çalışma, iletişim kurma ve kendini anlama gibi yaşam becerilerinin arttığını belirtmişlerdir (Robinson ve Zajicek, 2005). Bir diğer araştırmada Yaşam için Süper Beceriler programı 8-12 yaşlarındaki 205 çocuğa uygulanmış ve programın etkileri çocuk, aile ve öğretmen formları aracılığıyla ölçülmüştür. Çocukların öz değerlendirmeleri incelendiğinde program sonrasında duygusal davranış problemi sergileme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca çocuklarla yapılan görüşmelerin video kayıtları değerlendirildiğinde de program sonrasında çocukların daha uzun ve akıcı konuşma yapabildikleri ve daha uzun süreyle göz teması kurabildikleri ortaya konmuştur (Essau ve diğerleri, 2019). Güllühan'ın (2021) araştırmasında da 3.sınıf öğrencilerine sosyal beceri eğitimi verilmiş ve eğitim sonrasında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler eğitimde yer alan etkinlikleri beğendiklerini, eğitimden sonra arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıklarını ve sorunlarını daha kolay çözdüklerini ifade etmişlerdir. Evans ve Reilly (1996) ise araştırmalarında karar verme, etkili iletişim, iş birliği, çatışma çözme ve sorumluluk alma gibi becerilerin yer aldığı bir yaşam becerileri eğitimi programı uygulamışlardır. Program düşük gelirli ailelere ve 1-7.sınıfa devam eden çocuklarına 5 yıl boyunca uygulanmıştır. Programın değerlendirme araçlarından biri olarak çocuk resimleri kullanılmış ve çocukların duyguları anlama becerileri çizdikleri resimler üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların program sonrasında resimlerinde daha fazla duyguya yer verdiklerini ve bu duyguları daha doğru tanımlayabildiklerini göstermiştir. Mevcut araştırmada da çocukların çizimleri incelendiğinde etkili dinleme ve tepki verme, başkalarının duygularını anlama, özür dileme, paylaşma, yardım isteme, haksızlığa uğradığında kendini savunan olumlu dil kullanma ve olumlu davranış sergileme gibi programda yer alan kazanımları edindikleri görülmüştür. Yaşam becerileri eğitim programında yer alan etkinlikler çocuk merkezli etkinliklerdir ve çocukların bu becerileri sınıf ortamında deneyimlemelerine fırsat vermektedir. Yaşam becerileri deneyimler ve etkileşimler yoluyla öğrenilen becerilerdir

(Nasheeda ve diğeri, 2019). Dolayısıyla, programın bu özelliklerinin çocukların yukarıda bahsedilen kazanımları edinmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Yaşam becerileri eğitimi; hayatta kalmak, diğerleriyle birlikte yaşamak ve toplumda başarılı olmak için gerekli becerilerin öğretilmesini kapsamaktadır (Prajapati ve diğerleri, 2017). Bu araştırmada hazırlanan programda da 60-72 aylık çocukların problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler becerilerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Yaşam becerileri eğitiminin amacı çocukların psikososyal becerilerinin kültüre ve gelişime uygun uygulamalarla desteklenmesidir (Bancin ve Ambarita, 2019). Bu bağlamda mevcut çalışmada, yapılan ihtiyaç analizi sonucunda belirlenen becerilerin desteklenmesini hedefleyen bir eğitim programı hazırlanmıştır. Ayrıca farklı ülkelerde uygulanan herhangi bir yaşam becerileri eğitimi programının uyarlamasının yapılmasından ziyade yaşanan kültüre uygun bir programın geliştirilmesinin yaşam becerileri eğitiminin amacına daha uygun olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, bu araştırma kapsamında geliştirilen program için uzman görüşü alınması, pilot uygulama yapılması ve programın detaylı bir şekilde açıklanması gibi çalışmaların; programın, hedeflediği yaş grubunun gelişimine uygun süreçler içerdiğini gösterdiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Yaşam Becerileri Eğitim Programının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, Yaşam Becerileri Eğitim Programının deney grubundaki çocukların hem yaşam becerileri (problem çözme, etkili iletişim ve kişilerarası ilişkiler) hem de sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan izleme testi sonuçlarına göre de programın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program kapsamında sosyal problem çözme becerisi doğrudan ele alınmasa da programda yer alan yaşam becerileri sosyal problem çözme becerisi ile ilişkili becerilerdir. Bu nedenle çalışma sonunda deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de desteklendiği ortaya konmuştur. Deney grubundaki çocukların anne babaları ile yapılan görüşmeler ve çocuk resimleri de programın hedeflediği yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğunu

göstermiştir. Dolayısıyla ebeveyn ve çocuklardan elde edilen nitel bulguların araştırmanın nicel bulgularını desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın bulguları ışığında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu deneysel çalışmada Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme davranışlarının desteklenmesinde etkili olduğu görüldüğü de bu bulgular çalışma grubundaki çocukların demografik özellikleri ile sınırlıdır. Çalışmaya dahil edilen çocuklar orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yaşadığı bir devlet okulundan seçilmiştir. Araştırma kapsamında tek bir okul ile çalışıldığı için programın üst ve alt sosyoekonomik ailelerden gelen çocuklar üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Ayrıca çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenememiştir. Bu konuda çalışacak olan araştırmacılara, çeşitli sosyo-ekonomik geçmişe sahip olan çocukları temsil eden daha büyük ölçekli araştırmalar planlamaları önerilebilir.

Bu çalışmada etkisi incelenen program araştırmacı tarafından uygulansa da öğretmenlerin de yaşam becerileri eğitim programı hazırlama ve uygulama sürecine dahil edilmesinin süreklilik açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalar için; öğretmenlerin de program hazırlama sürecinde görüşlerinin alınması, programdaki etkinliklerin öğretmen tarafından uygulanması, araştırmacıların bu süreçte öğretmenlere koçluk yapması ve geribildirimler yoluyla öğretmenlerin uygulamalarının iyileştirilmesinin sağlanması önerilebilir.

Bu çalışmanın uygulama süreci COVID-19 pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle başlangıçta planlanan aile katılımı etkinlikleri uygulanamamış ve programdan çıkarılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ebeveynlerin de aile katılımı etkinlikleri ve aile eğitimleri yoluyla geliştirilecek olan okul

odaklı programa dahil edilmesi ya da ailelerin ihtiyaçlarının incelenerek ev temelli programların hazırlanması önerilmektedir.

Mevcut araştırmada çocuk değerlendirmeleri de bir veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda çocukların öz değerlendirmelerinin de sũrece dahil edildiği gũrũlmektedir (Manian ve diğerleri, 2023). Bu sayede hem verilerin gũvenirlięinin arttırılması sağlanmakta (Manian ve diğerleri, 2023) hem de çocukların benlik saygıları desteklenmektedir (Nottelmann, 1987). Dolayısıyla araştırmacılara çocukların öz değerlendirmelerine fırsat veren araçlar kullanmaları önerilmektedir.

Uygulayıcılara yœnelik œneriler

Çalışma kapsamında geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yœnde etkilediği bulunmuştur. Çocukların hem yaşam becerilerinin hem de sosyal problem çözme becerilerinin desteklenerek olumsuz veya problem davranışlarının œnlenebileceęi bilinmektedir. Bu nedenle programın diğer yaş grupları için de uyarlanarak erken eğitim kurumlarında œretmenler tarafından uygulanması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Politika yapıcılara yœnelik œneriler

Araştırmada uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın deney grubundaki çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğu gũrũlmüřtũr. Yalnızca MEB okul œncesi eğitim programının uygulandığı kontrol grubunda ise yaşam becerileri ve sosyal problem çözme bağlamında anlamlı bir değişiklik gũrũlmemiřtir. Yapılan araştırmalar da yaşam becerilerinin okul œncesi eğitim programında yeterince ele alınmadığını (Tuğluk ve Özkan, 2019; Tutar, 2022) ve okul œncesi œretmenlerinin de bu gũrũřte olduğunu (İlhan iyi ve oban, 2023) gœstermektedir. Dolayısıyla MEB okul œncesi eğitim programına yaşam becerilerine ilişkin kazanım ve gœstergelerin eklenmesi ve yaşam becerileri eğitiminin mũfredatla bũtœnleřtirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adejimola, A.S. (2020). Language and communication in conflict resolution. *International Journal of Law and Legal Studies*, 8 (1), 1-9.
<https://internationalscholarsjournals.org/journal/ijlls/articles/language-and-communication-in-conflict>
- Ajodhia-Andrews, A. (2016). Reflexively conducting research with ethnically diverse children with disabilities. *The Qualitative Report*, 21(2), 252–287.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2185>
- Akdoğan, F. (2018). *Beş-altı yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akkuş, Ş. (2022). *Ebeveyn çocuk ilişkisinin 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki farklılaşmanın incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Altok, M. (2022). *Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Akgün, S. & Araz, S. (2014) The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45.
<https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898>
- American Psychological Association (2014). *The road to resilience*. American Psychological Association. <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- Arslan, E. (2010). Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(4), 523–530. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.4.523>

- Ashkzari, M.K. & Ashkzari, E.K. (2013). Designing and implementation a life skills training program for improving social competence and academic achievement of first grade high school girl students in Tehran city. *European Psychiatry*, 28(1), 1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)75774-2](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)75774-2)
- Balda, S. & Negi, M. (2001). Peer ratings and social problem-solving skills of 8-9 year old children. *Journal of Social Sciences*, 5(4), 231-233. <https://doi.org/10.1080/09718923.2001.11892310>
- Bancin, A., & Ambarita, B. (2019). Education model based on life skill (a Meta-synthesis). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 384(Aisteel), 319–324. <https://doi.org/10.2991/aisteel-19.2019.69>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Benitez, J.L., Fernandez, M., Justicia, F. & Fernandez, E. (2011). Results of the Aprendera Convivir Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*, 32(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0143034310396804>
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) (7.baskı). Nobel Akademi. (Orjinal çalışma basım tarihi 2012).
- Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27–42. https://doi.org/10.1300/J202v07n01_03
- Brodeski, J. & Hembrough, M. (2007). *Improving social skill in young children. An action research project* (Master thesis). Saint Xavier Universty, Chicago.
- Brooks, D.K. Jr. (1984). *A life skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique* (Doctoral dissertation). University of Georgia, Athens.

- Campbell-Heider, N., Tuttle, J., & Knapp, T. R. (2009). CE Feature: The effect of positive adolescent life skills training on long term outcomes for high-risk teens. *Journal of Addictions Nursing, 20*(1), 6–15. <https://doi.org/10.1080/10884600802693165>
- Cao, Y., Wang, H., Lv, Y. & Xie, D. (2023). The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142373>
- Caplan, M., Weissberg, R. P., Grober, J. S., Sivo, P. J., Grady, K. & Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(1), 56-63. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.1.56>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- Chen, D. W., Fein, G. G., Killen, M., & Tam, H. P. (2001). Peer conflicts of preschool children: Issues, resolution, incidence and age-related patterns. *Early Education and Development, 12*(4), 523-544. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1204_3
- Chen, D.W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: Exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Education Journal, 30*(4), 203-208.
- Chung, G. K., & Baker, E. L. (2003). An exploratory study to examine the feasibility of measuring problem-solving processes using a click-through interface. *The Journal of Technology, Learning and Assessment, 2*(2). <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1662>
- Çankaya, E. (2021). *Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Çınar, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların anne-baba-çocuk iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Daisy, P. J., & Nair, A. R. (2018). An exploratory study on life skills intervention and its impact on the study skills among young adolescents. *International Journal of Innovations in Engineering and Technology (IJJET)*, 10(3), 14-20. <http://dx.doi.org/10.21172/ijiet.103.02>
- Dash, B.B. (2022). The art of effective listening skills: Needs, goals and strategies. *Galaxy: International Multidisciplinary Research Journal*, 2, 1-9.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1). 262-268. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.1.1679>
- Desai, M. (2010). *A rights-based preventive approach for psychosocial well-being in childhood*. Springer.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict, constructive and destructive processes*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1177/000276427301700206>.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2nd ed.). Wiley Publishing.

- Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S. & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-478714>
- Dinesh, R., & Belinda, R. (2014). Importance of life skills education for youth. *Indian Journal of Applied Research*, 12(4), 92-94.
- Domitrovich, C., Cortes, R., & Greenberg, M. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomised trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1982). Social problem-solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive behavioral research and therapy* (pp. 201-274). Academic Press.
- D'Zurilla,, T. J., Nezu,, A. M., & Maydeu-Olivares,,A.(2002). *The Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E.D. Chang, T.J. D'Zurilla & L.J. Sanna (Eds.) *Social problem solving: Theory, research and training* (pp.10-27). American Psychological Association.
- https://www.researchgate.net/publication/232525074_Social_Problem_Solving_Theory_and_Assessment
- Egan, G. (2012). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping* (10th ed.). Brooks/Cole. <https://nibmehub.com/opac->

service/pdf/read/The%20Skilled%20Helper%20A%20Problem-
Management%20and%20Opportunity%20-%20Gerard%20Egan.pdf

- Eisenberg, A. R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4(2), 149-170. <https://doi.org/10.1080/01638538109544512>
- Eissa Saad, M. A. (2018). The effectiveness of a life skills training based on the response to intervention model on improving functional communication skills in children with autism. *Psycho-Educational Research Reviews*, 7(3), 56-61. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/231>
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 739-745. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017303>
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Routledge.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., Jones, G., Fernandes, B., & Ollendick, T. H. (2019). Evaluating the real-world effectiveness of a cognitive behavior therapy-based transdiagnostic program for emotional problems in children in a regular school setting. *Journal of Affective Disorders*, 253, 357–365. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.036>
- Etemadzadeh, A., Seifi, S. & Far, H.R. (2013). The role of questioning technique in developing thinking skills: The ongoing effect on writing skill. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1024-1031. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.154>
- Eurich T. (2017). *Insight: Why we're not as self-aware as we think, and how seeing ourselves clearly helps us succeed at work and in life*. Crown Bus.
- Evans, J.R. (1992). Creativity in MS/OR: Improving problem solving through creative thinking. *Interfaces*, 22(2), 87-91. <https://doi.org/10.1287/inte.22.2.87>

- Evans, W. & Reilly, J. (1996). Drawings as a method of program evaluation and communication with school-age children. *Journal of Extension*, 34(6), 1-5. <https://archives.joe.org/joe/1996december/a2.php>
- Fabris, M. A., Lange-Küttner, C., Shiakou, M., & Longobardi, C. (2023). Editorial: Children's drawings: Evidence-based research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, (1250556), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1250556>
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: Social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 2219–2224. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>
- Farrell, A.D., Valois, R. & Meyer, A. (2002). Evaluations of the RIPP-6 violence prevention at a rural middle school. *American Journal of Health Education*, 33 (3), 167–172. <http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2002.10604733>
- Fernández-Martínez, I., Orgilés, M., Espada, J. P., Essau, C. A., & Morales, A. (2021). Effects as a function of implementation fidelity of a transdiagnostic prevention program in young school-aged children. *Evaluation and Program Planning*, 89, 102011. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102011>
- Ferrari, TM., Hogue, CA., & Scheer, SD. (2004). Parents' perceptions of life skills development in the 4-H cloverbud program. *Journal of Extension*, 42(3), 1-7. <https://archives.joe.org/joe/2004june/rb6.php>
- Fraser, M. W., Thompson, A. M., Day, S. H., & Macy, R. J. (2014). The Making Choices program: Impact of social-emotional skills training on the risk status of third graders. *Elementary School Journal*, 114(3), 354-379. <https://doi.org/10.1086/674055>
- Free Management E-books (2013). *Active listening: Communication skills*. Team FME. <https://archive.org/details/ActiveListeningCommunicationSkills>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-466.

- Garofalo, J. & Lester, F.K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16 (3), 163-176.
<http://dx.doi.org/10.2307/748391>
- Gatumu, J.C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on pre- school children in embu west, Kenya. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 1-6.
- Gazda, G., M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Allyn and Bacon.
- Giannotta, F., & 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 (4), 607–624. doi:10.1007/s10566- 016-9349-y
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 575-594. doi: 10.1080/1350293X.2016.1182311
- Graber, R., Pichon, F., & Carabine, E. (2015). *Psychological resilience: State of knowledge and future research agendas*. Overseas Development Institute.
<https://odi.cdn.ngo/media/documents/9872.pdf>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gunning, C., Holloway, J., & Grealish, L. (2020). An evaluation of parents as behavior change agents in the preschool life skills program. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 889-917. <https://doi.org/10.1002/jaba.660>
- Gülay Ogelman, H., Koyutürk Koçer, N., & Önder, A. (2023). Examination of 5-6 years old children's social problem solving skills with according to social status. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2023.1>

- Güllühan, N. Ü. (2021). Hayat bilgisi dersinde sosyal problem çözme uygulamaları: İlkokul öğrencileri günlük hayat problemlerini çözmekte zorlanıyor mu? *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 63-84. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9396>
- Gürüz, D. & Temel-Eğimli, A. (2019). *Kişilerarası iletişim: Bilgiler, etkiler, engeller* (8.basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, G. (2018). *Okul öncesi çocuklarının insan ve aile resmi çizimlerinin değerlendirilmesi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Hálfdanardóttir, B. F., Ingvarsson, E. T., & Sveinbjörnsdóttir, B. (2022). Important skills for elementary school children: Implementing the preschool life skills program in Iceland. *Behavioral Interventions*, 37(2), 345–362. <https://doi.org/10.1002/bin.1846>
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarsson, E. T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277–300. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.57-06>
- Hatam, M., Abolghasemi, A., & Kafi M. (2019). The impact of empathy training on social problem solving skills in female students with traumatic experience. *Journal of Child Mental Health*, 6 (2), 107-118 <http://childmentalhealth.ir/article-1-639-en.html>
- Hopson, B. & Scally, M. (1986). *Life skills teaching*. McGraw-Hill Book Company.
- Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/02667363.2014.988327>
- İlhan İyi, T. (2022). Çocuklar için yaşam becerileri: İhtiyaç Analizi. S.Sönmez (Ed.), 7. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s.175-180). 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir, Online Basım.

- İlhan İyi, T. & Esen Çoban, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 237-251. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1199092>
- Jiang, Z. (2022). *Evaluation of Preschool Life Skills (PLS) program to teach social skills in a preschool class* (Master's thesis). University of Kentucky, Lexington.
- Jiban, C. (2013). *Early childhood assessment: Implementing effective practice: A research-based guide to inform assessment planning in early grades*. Northwest Evaluation Association. <https://info.nwea.org/rs/nwea/images/EarlyChildhoodAssessment-ImplementingEffectivePractice.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240. <https://doi.org/10.2307/1170165>
- Kallet, M. (2014). *Think smarter: critical thinking to improve problem-solving and decision-making skills*. John Wiley & Sons.
- Karakoç, K.N. (2022). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerilerinin ebeveyn- çocuk ilişkisi yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Karasimopoulou, S., Derri, V., & Zervoudaki, E. (2012). Children's perceptions about their health-related quality of life: Effects of a health education-social skills program. *Health Education Research*, 27(5), 780–793. <https://doi.org/10.1093/her/cys089>
- Kaya, İ., ve Deniz, M.E. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *İlköğretim Online-Elementary Education Online*, 19(2), 612-623. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983>
- Kayılı, G., & Ari, R. (2016). The effect of Montessori method supported by Social Skills Training Program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings

and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81-91. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>

- Kelly, J. A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. Springer.
- Kennes, A., Peeters, S., Janssens, M., Reijnders, J., Lataster, J., & Jacobs, N. (2020). Psychometric evaluation of the mental health continuum short form (MHC-SF) for Dutch adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3276–3286. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01803-4>
- Kesicioğlu, O.S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (177), 327-342. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87930>
- Lamboy, B., Beck, F., Tessier, D., Williamson, M. O., Fréry, N., Turgon, R., Tassie, J. M., Barrois, J., Bessa, Z., & Shankland, R. (2022). The key role of psychosocial competencies in evidence-based youth mental health promotion: Academic support in consolidating a national strategy in France. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16641. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416641>
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42–58. <https://doi.org/10.1162/jocn.2007.19.1.42>
- Liao, Z., Li, Y. & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111–117. <https://doi.org/10.1177/01650254135120>

- Lidaka, A. & Lanka, S. (2014). Acquisition of youth life skills. *European Scientific Journal*, 1, 1-9.
- Lim, S.M., Rodger, S. & Brown, T. (2010). Assessments of learning-related skills and interpersonal skills constructs within early childhood environments in Singapore. *Infant and Child Development*, 19(4), 366-384. <https://doi.org/10.1002/icd.673>
- Literat, I. (2013). "A pencil for your thoughts": Participatory drawing as a visual research method with children and youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 84-98. <https://doi.org/10.1177/160940691301200143>
- Liu, J., Liu, S., Yan, J., Lee, E., & Mayers, L. (2012). The impact of life skills training on behavior problems in left-behind children in rural China: A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 73–84. doi: 10.1177/0143034315618442
- López, R., Jr, Esposito-Smythers, C., Defayette, A. B., Harris, K. M., Seibel, L. F., & Whitmyre, E. D. (2023). Facets of social problem-solving as moderators of the real-time relation between social rejection and negative affect in an at-risk sample. *Behaviour Research and Therapy*, 169(104398), 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104398>
- Luczynski, K.C., Hanley, G.P. (2013). Prevention of problem behavior by teaching functional communication and self-control skills to preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 355–68. <https://doi.org/10.1002/jaba.44>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=652>
- Malik, S., Balda, S. & Punia, S. (2006). Socio-emotional behaviour and social problem solving skills of 6 - 8 years old children. *Journal of Social Sciences*, 12(1), 55-58.
- Menrath, I., Mueller-Godeffroy, E., Pruessmann, C., RavensSieberer, U., Ottova, V., Pruessmann, M. et al. (2012). Evaluation of school-based life skills programmes in

- a high-risk sample: A controlled longitudinal multi-centre study. *Journal of Public Health*, 20(2), 159–170. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0468-5>
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V. & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization. <https://www.paho.org/en/documents/life-skills-approach-child-and-adolescent-healthy-human-development>
- Manian, N., Wlakira, E.J., Megazzini, K., Oliver, D., Bangirana, P., & Francis, K. (2023). Child-focused evaluation: Involving children as their own respondents. *African Evaluation Journal*, 11(1), 1-9. <https://aejonline.org/index.php/aej>
- Martin, K., Nelson, J., & Lynch, S. (2013). *Effectiveness of school-based life-skills and alcohol education programmes: A review of the literature*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/AETT01/AETT01.pdf>
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L., & Sheridan, S. M. (2019). Getting ready strategies for promoting parent–professional relationships and parent–child interactions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 36-51. <https://doi.org/10.1177/1096250619829744>
- Mayer, R.E. (2013). Problem solving. In D. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp.769–778). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195376746.013.0048>
- Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the social problem-solving inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115–133. <https://doi.org/10.1007/BF02228030>
- Menrath, I., Mueller-Godeffroy, E., Pruessmann, C., Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Pruessmann, M., ve diğerleri. (2012). Evaluation of school-based life skills programmes in a high-risk sample: A controlled longitudinal multicentre study. *Journal of Public Health*, 20 (2), 159–170. doi:10.1007/s10389-011- 0468-5

- Miller, C. (2003). *A glossary of terms and concepts in peace and conflict studies*. University for Peace. <http://maryking.info/wp-content/glossaryv2.pdf>
- Morales-Murillo, C.P., Garcia-Grau, P. & Fernandez-Valero, R. (2020). *Interpersonal relationships in early childhood*. Intech Open. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.94859>
- Murthy, C.G.V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56- 76. <https://doi.org/10.25215/0303.196>
- Nafees, M. (2011). *An experimental study on the effectiveness of problem-based versus lecture-based instructional strategy on achievement, retention and problem solving capabilities in secondary school general science students* (Doctoral dissertation). International Islamic University, Islamabad.
- Nakamichi, K., Nakamichi, N. & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608978>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A Narrative Systematic Review of Life Skills Education: Effectiveness, Research Gaps and Priorities. *International Journal of Adolescence Youth*, 24 (3), 362–379. doi:10.1080/02673843.2018.1479278
- Nelson-Jones, R. (1992). *Life skills: A handbook*. Cassell & Company.
- Nezu, A. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35(1), 1-33. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80002-9](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80002-9)
- Nezu, A. M., & Nezu, C. M. (2021). Emotion-centered problem-solving therapy. In A. Wenzel (Ed.), *Handbook of cognitive behavioral therapy: Overview and approaches* (pp. 465–491). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000218-016>

- Nivedita & Budh Singh (2016). Life skills education: Needs and strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(16), 3800-3806. <http://www.srjis.com/pages/pdfFiles/14703047346.%20BUDH%20SINGH.pdf>
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23(3), 441–450. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.441>
- Oetzel, J. G., & Ting-Toomey, S. (2003). Face concerns in interpersonal conflict: A cross-cultural empirical test of the face negotiation theory. *Communication Research*, 30(6), 599–624. <https://doi.org/10.1177/0093650203257841>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. Position paper*, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Skills for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA in focus: How are education systems integrating creative thinking in schools?* https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-are-education-systems-integrating-creative-thinking-in-schools_f01158fb-en?crawler=true&mimetype=application/pdf
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özbey, S. & Köyceğiz-Gözeler, M. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(8), 176-189. <http://dx.doi.org/10.31458/iej.es.727590>
- Özgül, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paswan, S., Sanjeev, K., & Bansal, I. (2014). Peer ratings and social problem-solving skills of 6-8 years old children. *Journal of Psychology*, 5(1), 75-78. <https://doi.org/10.1080/09764224.2014.11885507>
- Powell, M.F. (1995). A program for life-skills training through interdisciplinary group processes. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 38(1), 23-34.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1-6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Ramazan, O. & Dönmez, Ö. (2018). Sosyal becerilerin tanımı, kapsamı ve önemi. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında sosyal beceriler*. Eğiten Kitap.
- Rana, M. P. (2015). Effective communication skills. *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews*, 2(1), 29-31.
- Rao, U. (2016). *Life skills: Volume II*. Himalaya Publishing House. <https://www.himpub.com/documents/Chapter1825.pdf>
- Rees, R. E., Seel, C. J., Huxtable, B. G., & Austin, J. L. (2023). Using the Preschool Life Skills Program to support skill development for children with trauma

histories. *Behavior Analysis in Practice*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00892-z>

Rinaldi, C.M. & Cheong, C. (2019). Peer conflict resolution. In S.Hupp & J.D. Jewell (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development*. John Wiley & Sons.

<https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad402>

Robichaud, M., & Dugas, M. J. (2005). Negative problem orientation (Part I): Psychometric properties of a new measure. *Behaviour Research and Therapy*, 43(3), 391-401.

<https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.007>

Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.

<https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>

Robison, M., Mann, T., & Ingvarsson, E. I. (2020). Life skills instruction for children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 431–448. <https://doi.org/10.1002/jaba.602>

Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children: An “at risk” population? In B. H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.125-139). Springer-Verlag.

Sahu, K., & Gupta, D. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(1), 76-79. <https://doi.org/10.25215/0602.075>

Sandy, S.V. & Boardman, S.K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337–357. <https://doi.org/10.1108/eb022845>

Savoji, A. P., & Ganji, K. (2013). Increasing mental health of university students through life skills training (LST). *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 1255–1259. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.739>

- Scheer, S. D., & Lafontaine, K. (1999). Stakeholder satisfaction with a 4-H extension program for five- to eight-year-old children. *Journal of Extension*, 37(5), 1-3. <http://www.joe.org/joe/1999october/rb2.html>
- Schoemaker, P.J.H., Russo, J.E. (2018). Decision-making. In M. Augier, D.J. Teece (Eds.), *The palgrave encyclopedia of strategic management* (pp.397-401). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-00772-8_341
- Shepard, L., Kagan, S.L., Wurtz, E. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. National Education Goals Panel. <https://eric.ed.gov/?id=ED416033>
- Shepherd, T., Braham, J. & Elston, C. (2010). *Listening and interpersonal skills review*. https://www.academia.edu/35013440/Listening_and_Interpersonal_Skills_Review
- Shure, M. B., Spivack, G. (1974). *The PIPS test manual: A cognitive measure of interpersonal problem-solving ability*. Hahnemann University.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3–14. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
- Singh, H., & Gera, M. (2015). Strategies for development of life skills and global competencies. *International Journal of Scientific Research*, 4(6). 760-763.
- Smith, S.W., Daunic, A.P., M., Miller, M.D. & Robinson, T.R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586. <https://doi.org/10.1080/00224540209603919>
- Smith S. W., Daunic A. P. (2006). *Managing difficult behaviors through problem-solving instruction: Strategies for the elementary classroom*. Pearson Allyn and Bacon.
- Smokowski, P. R. Reynolds, A. J. & Bezruczko, N. (2000). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal*

of *Social Psychology*, 37(4), 425-448. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00028-](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00028-)

[X](#)

Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills.

The Delta Pi Epsilon Journal, 50(2), 90-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ826495>

Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer

conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231. <https://doi.org/10.1111/sode.12135>

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., & Wahl, L. (2000). Effects of conflict

resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child*

Development, 71(3), 772–784. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00184>

Suarta, I. M., Suwintana, I. K., Sudhana, I. F. P., & Hariyanti, N. K. D. (2017). Employability

skills required by the 21st century workplace: A literature review of labor market

demand. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 102,

337-342. <http://dx.doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.58>

Subasree, R. & Nair, A. R. (2014). The life skills assessment scale: The construction and

validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *IOSR Journal of*

Humanities And Social Science, 19(1), 50-58. <http://dx.doi.org/10.9790/0837->

[19195058](http://dx.doi.org/10.9790/0837-19195058)

Şentürk Aydın, R., & Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri eğitim programı'nın boşanmış aile

çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*

Dergisi, 14(33), 127-153. doi: <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.81402>

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Allyn and

Bacon.

Temiz, N. (2023). *Çocuk kütüphanelerinde yaşam becerilerinin geliştirilmesi: Bir kütüphane*

programı önerisi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Tiendrebeogo G, Meijer S, Engleberg G. (2003). *Life skills and HIV education curricula in Africa: Methods and evaluations*. (Technical Paper No. 119). Africa Bureau Information Centre, USAID. https://www.kit.nl/publication/life-skills-and-hiv-education-in-africa-methods-and-evaluations/?alt_nav=5274
- Tisdelle, D.A., & St. Lawrence, J.S. (1986). Interpersonal problem-solving competency: Review and critique of the literature. *Clinical Psychology Review*, 6(4), 337–356. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(86\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0272-7358(86)90005-X)
- Tjosvold, D. & Sun, H.F. (2002). Understanding conflict avoidance: Relationship, motivations, actions and consequences. *International Journal of Conflict Management*, 13(2), 142-164. <https://doi.org/10.1108/eb022872>
- Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tozduman-Yaralı, K. & Özkan, H.K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (2), 345-361.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/49907/634024>
- Turnuklu A., Kacmaz T., Turk F., Kalender A., Sevin B. & Zengin F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 639-647. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.113>
- Tutar, N. (2022). *Waldorf, Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programlarına devam eden 48-60 aylık çocukların yaşam becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Gender-responsive life skills-based education-Advocacy brief*. UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178125>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Regional handbook on life skills programmes for non-formal education*. UNESCO Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217507e.pdf>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes-Final Report*. UNICEF. <https://gdc.unicef.org/resource/global-evaluation-life-skills-education-programmes-2012>
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *Boys on the move: A trainer's handbook for implementation of a life skills programme for unaccompanied adolescents boys and young men*. UNICEF. <https://www.unicef.org/eca/media/10271/file#:~:text=UNICEF%20defines%20life%20skills%20as,management%20skills%20that%20may%20help>
- United Nations Population Fund. (2017). *Boys on the move: A trainer's handbook for implementation of a life skills programme for unaccompanied male adolescents*. <https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Boys%20on%20the%20move%20English%20-%20Facilitator%20book.pdf>
- Uysal, H. (2016). *Eşsiz Yıllar Müdahale Programı Çocuk Boyutu'nun uyarlanması ve programın etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uzunpınar, S. (2023). *Ergenlerin yaşam becerilerinin yaratıcı drama yoluyla geliştirilmesi: iletişim becerileri örneği* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-

- grade elementary school. *Development and Psychopathology*, 22(3), 569–582.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000283>
- Veli, E.S. (2020). *Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Verbeek, P., Hartup, W. W., & Collins, A. (2000). Conflict management in children and adolescents. In F. Aureli, & F. B. M. deWaal (Eds.), *Natural conflict resolution* (pp. 34–53). University of California Press.
- Vestal, A. & Jones, N.A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131-142.
<https://doi.org/10.1080/02568540409595060>
- Voogt, J. & Roblin, N.P. (2010). *21st century skills: Discussion paper*. University of Twente.
http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf
- Wang, Y. (2007). The theoretical framework of cognitive informatics. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, 1(1), 1–27.
<http://dx.doi.org/10.4018/jcini.2007010101>
- Wang, Y., & Chiew, V. (2010). On the cognitive process of human problem solving. *Cognitive Systems Research*, 11(1), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2008.08.003>
- Wanya, C.S. (2016). Performance and determinants of problem-solving among college physics students. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(6), 830-854. <https://garph.co.uk/IJARMSS/June2016/55.pdf>
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of*

Child Psychology and Psychiatry, 42 (7), 943-952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790>

Webster-Stratton., C, & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143. <https://doi.org/10.1177/10634266030110030101>

Webster-Stratton, C. H., & Reid, M. J. (2010). The incredible years program for children from infancy to pre-adolescence: Prevention and treatment of behavior problems. In R. C. Murrihy, A. D. Kidman, & T. H. Ollendick (Eds.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth* (pp. 117–138). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6297-3_5

Wenzel, V., Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32 (6), 1391–1401. doi:10.1016/j.adolescence. 2009.05.008

Wilson, T. D. (2009). Know thyself. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 384–389. <http://www.jstor.org/stable/40645705>

World Health Organization. (2001, June). *Regional framework for introducing lifeskills education to promote the health of adolescents*. WHO Regional Office for South-East Asia. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/205749>

World Health Organization. (2003). *Skills for health skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. WHO. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

World Health Organization. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. WHO.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44089/9789241597838_eng.pdf?sequence=1

World Health Organization. (2020a). *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases*. WHO.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>

World Health Organization. (2020b). *Doing what matters in times of stress*. WHO.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>

Yahşi, K. (2022). *Çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine, akran ilişkilerine ve akran zorbalığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yılmaz, E. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172 (172), 117-130.

Yılmaz, E., Ural, O. & Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 641-652. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.411752>

Zelyurt, H., & Göktürk İnce, F. (2018). The impact of Peaceful Life Skills Oriented Education Program on social adaptation and skills of preschool children. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1519-1525. <http://doi.org/10.13189/ujer.2018.060712>

EK-A: Programın Beceri, Kazanım ve Etkinlik Matrisi

Etkinlik numarası	Kazanım	Problem çözme becerisi		Etkili iletişim becerisi				Kişilerarası ilişki becerisi						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1		x	x		x									
2		x	x											
3		x	x											
4		x	x			x	x							
5		x	x										x	
6						x					x			
7				x	x									
8					x			x					x	
9									x					
10						x	x			x				
11						x	x							x
12				x	x			x						
13									x			x		
14										x				x
15			x		x						x			x

EK-B: Örnek Etkinlik

Günlük Eğitim Akışı
<p>Selamlama zamanı: Eğitimci çocuklarla selamlama rutinini gerçekleştirir. Eğitimci kendisini simgeleyen kuklayı konuşturarak kendini tanıtır, çocukları selamlar ve nasıl olduklarını sorar. Kuklayı konuşturarak isim listesinden her çocuğun ismini söyler ve o gün sınıfta olmayan çocuklar varsa birlikte belirlenir.</p>
<p>Gözden geçirme zamanı: Eğitimci çocuklara bir önceki etkinlikte ne yaptıklarını, neler öğrendiklerini sorar. Sınıfa asılan “Yaşam Becerilerim” panosunda program kapsamında uygulanan etkinliklerin ürünleri yer almaktadır. Çocuklarla pano üzerinden bir önceki etkinlikte yapılanlar hakkında konuşulur.</p>
<p>Etkinlik zamanı: Etkinlik için hazırlanan materyaller masaya bırakılır. Çocukların materyalleri incelemesi istenir. Etkinlikle ilgili tahminleri alınır. Etkinlik öncesi rutini olarak belirlenen parmak oyunu oynatılarak çocukların etkinlik için hazırlanmaları sağlanır.</p>
<p>Değerlendirme zamanı: Uygulanan etkinlikle ilgili değerlendirme soruları sorulur ve çocukların cevapları not edilir. Sınıf panosunda etkinlik ürünleri ya da görselleri çocuklarla birlikte yapıştırılır.</p>

3.HAFTA
Etkinlik 7
<p>Etkinlik Türü: Türkçe-Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik Süre: 45 dk</p>
<p>Kazanım ve Göstergeler:</p>
<p>Kazanım 3: Etkili dinleme davranışı gösterir.</p> <p style="margin-left: 40px;">Göstergeleri: Konuşan kişinin yüzüne bakar.</p> <p style="margin-left: 80px;">Beden olarak konuşan kişiye yönelik durur.</p> <p style="margin-left: 80px;">Konuşan kişiyle göz teması kurar.</p> <p style="margin-left: 80px;">Konuşan kişinin sözünü kesmeden dinler.</p>
<p>Kazanım 4: Etkili tepki verme davranışı gösterir.</p> <p style="margin-left: 40px;">Göstergeleri: Dinledikleri ile ilgili soru sorar.</p> <p style="margin-left: 80px;">Kendisine sorulan sorulara yanıt verir.</p> <p style="margin-left: 80px;">Konuşurken göz teması kurar.</p>

Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.

Materyaller: kukla sahneleri, kum saati, afiş

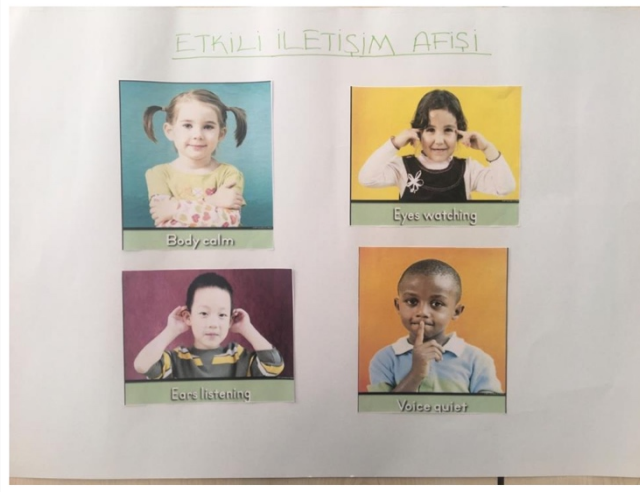
Kullanılan Yöntem-Teknikler: Uygulama çalışması, tartışma, soru-cevap

Öğrenme Süreci: Eğitimci etkinlikten önce çocuklara mimiklerin ne demek olduğunu sorar. Mimiklerin kullanıldığı sözsüz bir çizgi film izletir (Küçük Bheem'in Maceraları; Bheem Pirinç Tarlasında bölümü). Çocuklara çizgi filmde gördükleri mimikler ve anlamları sorulur ve mimiklerin ne demek olduğunu daha iyi anlamları sağlanır. Daha sonra, eğitimci etkinlik için hazırladığı "Etkili İletişim" afişini çocuklara gösterir. Büyük bir kartonun üzerinde konuşan kişiye dönük olma, ona bakma, göz teması kurma, jest-mimik kullanma (gülümseme, başını sallama), sözünü kesmeden dinleme unsurlarının görselleri yer almaktadır. Görsellerle ilgili çocuklara sorular sorulur ve eğitimci her görseli sırasıyla açıklar. Çocuklara, başkalarıyla sohbet ederken afişte yer alan kurallara uyulması gerektiği, aksi halde karşımızdaki kişinin anlatmak istediğimiz şeyi anlayamayacağı veya yanlış anlayabileceği örneklerle açıklanır. Daha sonra eğitimci etkinlik için hazırladığı ve üzerinde 1 ve 2 rakamlarının yer aldığı kukla sahnelerini çocukların karşısına yerleştirir. Kukla sahneleri çocukların görebileceği şekilde yan yana aralarında mesafe bırakılarak kurulur. Çocuklardan kukla sahnelerini incelemeleri istenir ve az önce konuştukları afişle ilgili bir etkinlik yapacakları söylenir. Etkinlikte uygulayıcı 2 sahneyi de sırayla kullanarak çocuklara "Günaydın çocuklar, nasılsınız?" diyecek ve onlardan cevap bekleyecektir. Uygulayıcı ilk sahnenin arkasına geçer ve sohbet etmeye başlar. Ancak konuşurken hiçbir mimik kullanmaz, çocuklara dönük konuşmaz ve göz teması kurmaz. Diğer sahneye geçer ve çocuklarla sohbet ederken gülümseme, başını sallama gibi mimik ifadeleri kullanır, göz teması kurar ve çocuklara dönük olarak konuşur. Daha sonra çocuklarla bu 2 sahnede yapılan sohbetler hakkında konuşulur. Bu 2 konuşma arasındaki farklılıklar, neler hissettikleri ve hangi konuşmayı daha çok sevdikleri sorulur. İlk sahnede konuşan kişinin mimik sergilemediği, göz teması kurmadığı; 2. sahnede ise daha etkili bir iletişim yolu kullandığı (çocuklara dönük olması, göz teması kurması, gülümsemesi, çocukların cevaplarını sözlerini kesmeden dinlemesi) üzerine tartışılır. Daha sonra çocuklara kukla sahnelerinde olduğu gibi bir iletişim oyunu oynayacakları söylenir. Eğitimci oyun için kullanılacak olan kum saatini çocuklara gösterir. Daha önce görüp görmediklerini, gördülse nerede gördüklerini, ne için kullandıklarını sorar. Çocukların cevaplarını dinledikten sonra kum saati hakkında bilgi verir; zamanı ölçmek için bir araç olduğunu söyler. Daha sonra, bu aracı kullanarak bir oyun oynayacaklarını söyler ve oyunu açıklar. Oyun için çocuklar ikişerli grup olurlar. Eğitimci kum saatini masaya bıraktığında çocuklar üst haznedeki kumlar aşağıya inene kadar eşleriyle sohbet edeceklerdir. "Etkili iletişim afişi" tekrar gösterilir ve çocuklara sohbet sırasında nelere dikkat etmeleri gerektiği hatırlatılır. Eğitimci sohbeti başlatmakta zorlanan çocuklar için ipucu verebilir. Sohbet başlatmak için kullanılan kelimeler (merhaba, günaydın gibi), sohbet sırasında göz teması

kurulması ve konuşulan kişinin yüzüne bakılması gerektiği hatırlatılır. Kum saati bitince çocuklar eş değiştirip farklı bir arkadaşları ile sohbet ederler. Daha sonra çocuklar gruplar halinde sınıfın önüne çağırılır. Eğitimci karşılıklı iki sandalye yerleştirir. Çocukların sandalyelere oturmasını ve sınıfa az önce yaptıkları sohbetleri sunmalarını ister. Bu sırada diğer çocukların arkadaşlarının sohbetini dinlemesi istenir. Kum saati tekrar gösterilir ve kumlar alt hazneye tamamen indiğinde sohbetlerini bitirmeleri söylenir. Sohbet eden çocuklar alkışlandıktan sonra 2 farklı çocuk daha çağırılır. Oyun bu şekilde tüm gruplar çağırılana kadar devam eder.

Değerlendirme: Etkinlik sonunda çocuklara “Hangi arkadaşınla sohbet ettin? Ne hakkında konuştunuz? Sohbeti nasıl başlattın? Konuşurken göz teması kurmak ne demek? Konuşurken senin gözlerine bakmayan bir arkadaşın olsa nasıl hissederdin? Ailenizle nasıl sohbet ediyorsunuz, ne hakkında konuşuyorsunuz? Tanımadığınız veya tanışmak istediğiniz biriyle sohbet etmek için ne yaparsınız?” soruları sorulur.

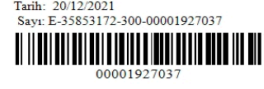
Etkili İletişim Afisi:



EK-C: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-35853172-300-00001927037
Konu : Tülay İYİ (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001850980 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencilerinden **Tülay İYİ'nin Doç. Dr. Aysel ÇOBAN** danışmanlığında yürüttüğü “Yaşam Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisi” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun **14 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F9FF4D76-D9F3-42E7-B455-40D578258B14

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051008



EK-Ç: MEB Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-41715104
Konu : Araştırma izni

20.01.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 07.01.2022 tarihli ve 1962501 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Tülay Y.'nin "**Yaşam Becerileri Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgilisi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (36 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 30

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Keleş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine Konuk

Unvan : ef

İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 126C-7CDD-381C-BC9C-D77D kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Tülay İYİ

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01/03/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Yaşam Becerileri Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Davranışlarına Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/03/2024	117	171,923	17/01/2024	%11	2308731694

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: TÜLAY İYİ

Öğrenci No.: N17244003

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof.Dr. Aysel Çoban

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

01/03/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Primary Education

Thesis Title: The Impact of Life Skills Program on Social Problem Solving Behaviors of Preschool Children

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
01/03/2024	117	171,923	17/01/2024	%11	2308731694

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: TÜLAY İYİ
Student No.: N17244003
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof.Dr. Aysel Çoban

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Tülay İYİ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
 - (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
 - (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

