

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ TEMELLİ SINIF REHBERLİĞİ PROGRAMININ**  
**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GÜNNUR ÖZBAY**

**Ankara, Aralık, 2017**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI**  
**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ TEMELLİ SINIF REHBERLİĞİ PROGRAMININ**  
**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**GÜNNUR ÖZBAY**

**DANIŞMAN: PROF. DR. SERAP NAZLI**

**Ankara, Aralık, 2017**

## ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

G¼nnur ¼zbay'ın hazırladığı "Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul ¼đrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. şener B¼Y¼K¼ZT¼RK

¼ye Prof. Dr. Serap NAZLI

¼ye Doç. Dr. İlhan YALÇIN

¼ye Doç. Dr. şerife IşIK

¼ye Yrd. Doç. Dr. G¼khan ATİK



Bu tez Ankara ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ...../...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼ven

Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK BİLDİRİM

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

  
Günnur ÖZBAY

## ÖZET

### POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ TEMELLİ SINIF REHBERLİĞİ PROGRAMININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ

Günnur Özbay

Doktora, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı,

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Serap Nazlı

Aralık 2017, xv + 185 sayfa

Bu çalışmanın amacı Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programı'nın ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma karma gömülü desenle desenlenmiştir. Karma yöntem nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yöntemlerdendir. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel öntest, sontest, izleme kontrol gruplu 2x3'lük split plot desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise nitel araştırma modellerinden biri olan tekli durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları cinsiyet ve sosyo-ekonomik dağılımlar dikkate alınarak kura ile belirlenmiştir. Deney grubu 21, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Yaşam Becerileri Programı (12 hafta sınıf rehberliği, 12 hafta atölye eğitimi) uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise farklı bir uygulama (Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini belirlemek için Tomar ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca nitel veriler oturum değerlendirme formu, öğrenci görüşme formu, ebeveyn gözlem formu, öğretmen gözlem formu ve ebeveyn odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. İzleme testi, son test uygulamasından bir ay sonra gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde ilgili bağımlı değişkenler açısından denk olup olmadıkları ilişkisiz ölçümler için *t* testi ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen müdahale programının ilişki ve sosyal ilgi'yi oluşturan her bir alt boyut üzerindeki etkisi, karışık ölçümler için varyans analizi ile incelenmiştir. Deney grubundan elde edilen nitel verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Uygulanan eğitim programı deney grubuna katılan öğrencilerin ilişki (farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal beceriler ve iletişim), sosyal ilgi (başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler) boyutuna ait yaşam becerilerinde artış sağladığını göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin son test ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney grubuna verilen eğitimin uygulamadan bir ay sonra da etkisinin devam ettiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel bulgular da, deney grubuna uygulanan Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın öğrencilerin yaşam becerilerine dönük olumlu etki ettiği yönündedir.

Anahtar Sözcükler: Pozitif Genç Gelişimi, Yaşam Becerileri, Pozitif Psikoloji, Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik.

## SUMMARY

### THE EFFECTS OF POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT BASED CLASS GUIDANCE PROGRAM ON LIFE SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Özbay, Günnur

Doctor of Philosoph, Guidance and Psychological Counseling Program,

Thesis Supervizor: Prof. Dr. Serap NAZLI

December 2017, xv + 185 pages

The aim of this study was to examine the impact of the Positive Youth Development Guidance Program on the life skills of primary school students. This research was designed by mixed-embedded underpinning. Quantitative and qualitative research methods were used together in this study. As a quantitative method, a 2x3 split plot pretest –posttest control group semi-experimental design was used. As a qualitative method, a single case study was used. Study group of this study was the fourth grade students who are attending a public school in Yenimahalle, Ankara. The experimental and control groups were drawn by lot considering the gender and socio-economic distribution. The experimental group consisted of 21 students and the control group consisted of 20 students. The Life Skills Program (12 weeks classroom guidance, 12 weeks workshop training) prepared by the researcher was applied to the experimental group. A different treatment (Healthy Nutrition and Active Life Program) was performed for the control group. The Life Skills Scale developed by Tomar and colleagues (2016) was used to determine the life skills of the students in this study. In addition, qualitative data were collected through session evaluation form, student interview form, parent observation form, teacher observation form and parent focus group interview. The follow-up test was performed one month after the last test.

*t* test was used to determine whether or not the experimental and control groups were equal in terms of dependent variables before the experimental procedure. The effect of the intervention program on each subscale composed of the relationship and social interest was investigated by means of variance analysis for mixed measures. Descriptive

analysis technique was used to interpret qualitative data obtained from the experimental group. At the end of the study, it was found that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students in the experimental group on the Life Skills Scale. The training program implemented has shown that the students participating in the experimental group provide an increase in life skills related to the dimension of relationship (managing differences, resolving conflicts, cooperating, social skills and communication), social interest (involving others, empathy, sharing and nurturing relationships). Additionally, there was a significant difference between the post-test and follow-up test scores of the students in the experimental group. It was found that the effect continued for a month after the training was given to the experimental group. The qualitative findings obtained in this study also indicated that the Life Skills Education Program applied to the experimental group had a positive effect on the life skills of the students.

**Keywords:** Positive Youth Development, Life Skills, Positive Psychology, Comprehensive Developmental Guidance.

## ÖNSÖZ

Bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkarıp geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar günümüzde önem kazanmaya başlamıştır. Eğitimin amaçlarından biri de bu anlamlı ve güçlü yönlerin farkına varılması, ortaya çıkarılması ve kullanılmasıdır. Okullarda günümüzde temel alınan gelişimsel rehberlik modeli bireyin varolan güçlü yönlerine ve sürekli gelişimine odaklanmaktadır. Sürekli gelişim için, bireyin gelişim dönemlerindeki görevleri yerine getirmeleri yönünde desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yaşam becerilerini öğretmeye dönük programlar ön plana çıkmaktadır. Gelişimsel rehberlik modeli kapsamında kapsamlı gelişimsel rehberlik programı okullarda bireylerin gelişim görevlerini gerçekleştirmeye dönük etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikleri ve içeriği zenginleştirmek günümüzde bir gereklilik arz etmektedir. Pek çok ülkede uygulanan ve etkililiği test edilen pozitif genç gelişimi uygulamaları da bu anlamda kapsamlı gelişimsel rehberlik programına destek sağlaması açısından önemli görülmektedir. Pozitif genç gelişimi bireyin gelişimine odaklanmaktadır. Özellikle bu çalışmada uygulanan pozitif genç gelişimi uygulamalarından biri olan 4H programı, gelişim sürecinde bireyin ihtiyaç duyduğu tüm alanlara hizmet verecek bir yapıya sahip olması açısından önemli görülmektedir. Pozitif genç gelişimi modelleri, koruyucu ve önleyici olmakla birlikte bireyin gelişimsel yaşam becerilerine dönük olumlu çıktılara odaklanmaktadır. Bireyin gelişimi hakkında daha kapsamlı düşünmeyi ve yetişkinliğe geçişte başarılı bir alt yapıyı oluşturmayı amaçlamaktadır. Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, bireyin sürekli gelişimini destekleyen yaşam becerileri programlarının bu alt yapıyı oluşturmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programı aracılığıyla bireylerin içinde bulunduğu dönemin gerektirdiği yaşam becerilerini kazandırma ve geliştirme amaçlanmıştır.

Doktora tez çalışmamda akademik danışmanlığımı yapan, çalışmamda desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, her zaman sabırla motive eden hocam Prof. Dr. Serap Nazlı'ya, katkılarıyla araştırmama yön veren Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Atik'e, çalışmamda desteklerini esirgemeyen bütün hocalarıma, istatistik işlemler ve analizler için yardımlarını eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Ufuk Akbaş'a, Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı Tomar'a, çalışmalarım sırasında yardımlarını ve desteklerini eksik etmeyen okul müdürüm İbrahim Algün, müdür yardımcısı Hacı Kılıçarslan ve bu süreçte tüm öğretmen arkadaşlarıma, doktora çalışmam boyunca desteğini hiç bir zaman eksik etmeyen sevgili eşime, bana motivasyon kaynağı olan çocuklarıma teşekkür ederim.

**İÇİNDEKİLER**

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ .....	iii
ÖZET .....	iv
SUMMARY .....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xv
BÖLÜM I .....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2. Amaç .....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar .....	11
1.6. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II .....	13
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	13
2.1. Pozitif Genç Gelişimi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar .....	13
2.2. Pozitif Genç Gelişimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	18
2.3. 4H Uygulamaları ve Araştırmalar.....	25

BÖLÜM III.....	32
3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli.....	32
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sosyal Yaşam Becerileri Programı.....	34
3.3.1. Programın Alt Yapısının Hazırlanması.....	36
3.3.2. Programın Tasarım Süreci.....	36
3.4. Veri Toplama Araçları.....	40
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
3.4.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ).....	41
3.4.2.1. YBÖ'nün İlişki ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	41
3.4.2.2. İlişki Alt Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları ve Cronbach Alfa Değerleri.....	42
3.4.2.3. Sosyal İlgi Alt Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları ve Cronbach Alfa Değerleri.....	42
3.4.2.4. İlişki ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına Yönelik DFA Sonuçları.....	43
3.4.2.5. Bu Araştırma Kapsamında Yaşam Becerileri Ölçeğinin Duygusal Alan Boyutuna İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	44
3.4.2.6. İlişki ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin DFA Sonuçları.....	45
3.4.2.7. İlişki ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Sonuçları.....	47
3.4.3. Öğrenci Görüşme Formu.....	48
3.4.4. Oturum Değerlendirme Formu.....	48
3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu.....	49
3.4.6. Ebeveyn Gözlem Formu.....	49
3.4.7. Odak Grup Görüşme Formu.....	49
3.5. Deneysel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci.....	50
3.6. Verilerin Analizi.....	63

BÖLÜM IV .....	67
4. BULGULAR .....	67
4.1. Ön Analiz Sonuçları.....	67
4.2. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Beceri Eğitimi Programının Öğrencilerin İlişki Boyutuna İlişkin Yaşam Becerilerine Etkisi .....	69
4.2.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıkları Yönetme Becerilerine Etkisi .....	69
4.2.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi .....	70
4.2.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin İşbirliği Yapma Becerilerine Etkisi .....	72
4.2.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi .....	73
4.2.5. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi .....	75
4.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Beceri Eğitimi Programının Öğrencilerin Sosyal İlgililik Boyutuna İlişkin Yaşam Becerilerine Etkisi .....	77
4.3.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Başkalarıyla İlgilenme Becerilerine Etkisi .....	77
4.3.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi .....	78
4.3.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Paylaşma Becerilerine Etkisi .....	80
4.3.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Besleyici İlişkiler Kurma Becerilerine Etkisi .....	82
4.4. Deneklerin Eğitim Programıyla Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri .....	83
4.4.1. Deneklerin Oturum Değerlendirmeleri .....	83

4.4.2. Deneklerin Süreçte ve Süreç Sonunda Elde Ettikleri Kazanımlara Dönük Değerlendirmeleri .....	88
4.4.2.1. Sürece İlişkin Değerlendirmeler.....	88
4.4.2.2. Sonuca İlişkin Değerlendirmeler.....	88
4.4.2.3. Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Aktarmaya İlişkin Değerlendirmeler...	89
4.4.2.4. Kullanılan Yöntemler ve Programın İşleyişine İlişkin Değerlendirmeler .....	90
4.4.2.5. Araştırmacıya Dönük Değerlendirmeler .....	90
4.4.3. Ebeveynlerin Süreçte Yaşananlarla Bağlantılı Olarak Program Sonunda Elde Edinilen Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri .....	92
4.4.3.1. Ebeveynlerin Program Sonunda Katılımcıların Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular.....	92
4.4.3.2. Ebeveyn Odak Grup Görüşmesine Ait Bulgular.....	94
4.4.4. Öğretmen Değerlendirmeleri .....	96
BÖLÜM V .....	98
5. TARTIŞMA VE YORUM .....	98
BÖLÜM VI .....	106
6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	106
6.1. Sonuç .....	106
6.2. Öneriler .....	107
KAYNAKLAR.....	109

EKLER .....	130
Ek A.1: <i>Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı</i> .....	131
Ek A.2: <i>Kontrol Grubuna Uygulanan Eğitim Programı</i> .....	164
Ek B.1: <i>Öğrenci Kişisel Bilgi Formu</i> .....	167
Ek B.2: <i>Yaşam Becerileri Ölçeği (İlişki ve Sosyal İlgil Alt Boyutu)</i> .....	168
Ek B.3: <i>Öğretmen Gözlem Formu</i> .....	169
Ek B.4: <i>Ebeveyn Gözlem Formu</i> .....	171
Ek B.5: <i>Odak Grup Görüşmesi</i> .....	172
Ek B.6: <i>Öğrenci Görüşme Formu</i> .....	173
Ek C.1: <i>Aile Bilgilendirme ve Kabul Formu</i> .....	174
Ek. D.1: <i>Yaşam Becerileri Programı Katılımcı Görüşme Formu Frekansları</i> .....	175
Ek. D.2: <i>Yaşam Becerileri Programına Dönük Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar</i> .....	177
Ek. D3: <i>Yaşam Becerileri Program Öncesi Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar</i> .....	178
Ek. D.4: <i>Yaşam Becerileri Program Sonrası Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar</i> .....	180
Ek D.5: <i>Örnek Oturum Değerlendirme Formu</i> .....	182
Ek D.6: <i>Yaşam Becerileri Ölçeğini Sekiz Boyutu İçin DFA Sonuçları</i> .....	183
Ek D.7: <i>Yaşam Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlar</i> .....	184
Ek E. 1: <i>Veri Toplama Aracı Kullanma İzni</i> .....	185

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. YBÖ'nün İki Alt Boyutuna Uygulanan Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri .....	43
Çizelge 2. YBÖ'nün İki Alt Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri .....	44
Çizelge 3. YBÖ'nün İlişki ve Sosyal İlgil Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri.....	45
Çizelge 4. Yaşam Becerileri Ölçeği Puanlarına Ait Bazı Betimsel İstatistikler .....	67
Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	68
Çizelge 6. Farklılıkları Yönetme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	69
Çizelge 7. Çatışma Çözme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	71
Çizelge 8. İşbirliği Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	72
Çizelge 9. Sosyal Beceriler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	74
Çizelge 10. İletişim Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	75
Çizelge 11. Başkalarıyla İlgilenme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları..	77
Çizelge 12. Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	79
Çizelge 13. Paylaşma Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
Çizelge 14. Besleyici İlişkiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	82

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. 4H Yaşam Becerileri.....	27
Şekil 2. Araştırmanın Deneysel Deseni .....	32
Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Karma Desen .....	33
Şekil 4. İlişki Boyutuna İlişkin DFA Sonuçları.....	46
Şekil 5. Sosyal İlgili Boyutuna İlişkin DFA Sonuçları .....	47
Şekil 6. Farklılıkları Yönetme Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	70
Şekil 8. İşbirliği Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	73
Şekil 9. Sosyal Beceriler Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	75
Şekil 10. İletişim Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim.....	76
Şekil 11. Başkalarıyla İlgilenme Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	78
Şekil 12. Empati Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	80
Şekil 13. Paylaşma Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim .....	81
Şekil 14. Besleyici İlişkiler Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim.....	83

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, sayılıtlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem

Gelişimsel rehberlik modeli bireyin sürekli gelişimi inancını içermektedir. Gelişimsel rehberlik bireyin gelişim dönemlerindeki görevleri yerine getirmesi için çeşitli yaşam becerilerini öğretmeye dönük programları içermelidir (Sink ve McDonald, 1998). Bu durum günümüzde okullarda bireylerin kişisel, sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini desteklemeye dönük tasarlanmış etkinliklerin hazırlanıp uygulanmaya sunulmasının önemini ön plana çıkarmaktadır (ASCA, 2014a; Battistich, 2008; Genç, 2005; Güçlü, 1998; Kabasakal ve Çelik, 2010; Neeley, Scott, Barnes, Travillion, Lucas ve Rodriguez, 2004; Shapiro, 2004; Uz Baş, 2010; Wing-Pei, 2002). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) ise gelişimsel rehberlik modeli içinde tasarlanan bir program olup okullarda bireylerin gelişimsel görevlerini gerçekleştirmeye dönük etkinlikler içermektedir (Nazlı, 2011;Terzi, 2004).

Günümüzde bireylerin güçlü yönlerini geliştirmeyi hedefleyen araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır. Çünkü insanların sahip oldukları güçlerin farkına varılması, ortaya çıkarılıp geliştirilmesi ve kullanılması eğitimin amacıdır (Demir, 2011). Aynı şekilde bireylerin varolan potansiyellerini geliştirmek, ilgi ve yetenekleri yönünde gelişimlerini sağlamak eğitimin amaçlarından biridir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014). Bu gelişimsel amaç pozitif psikolojinin bakış açısı ile örtüşmektedir. Henrichs'e (2012) göre pozitif psikolojide bireylerin potansiyellerine ve var olan güçlerine odaklanılmaktadır. Bu bakış açısı pozitif psikolojinin ve pozitif psikolojiyi temel alan pozitif genç gelişimi gibi yaklaşımların özellikle eğitimde pek çok alanlarda kullanımını artırmaktadır. Çünkü eğitim sistemi sadece belirli öğrenim dallarındaki bilgiyi değil, okul ortamında kazandırılması gereken yaşam becerileri, değerleri ve davranışları da kapsamalıdır. Öğrencilerin yaşam becerilerine sahip olması, bireysel gelişimlerinde, kişisel olarak güçlenmelerinde ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmelerinde

koruyucu etki yapacağı düşünülmektedir. Günümüzde okullarda önleme çalışmalarının amacı gençlerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri yanında etkin yetişkin davranışları kazanmasını da içermektedir (Terzi, 2013).

Gençlik dönemi bireyin kendi bağlamı içinde değişikliklere uyumunu gerektiren bir dönem olarak görülür. Ergenin gelişiminde bu dönemde bir çok yapı taşları söz konusudur (Lerner, Lerner, Stefanis ve Apfel, 2001). Pozitif genç gelişimi programı bu yapılara odaklanarak gencin gelişimini hedeflemektedir. Programlar gencin gelişimini her ortamda gerçekleştirebilecek bir yapıyı içermektedir (Washington State University, 2008). Okul da bu ortamlardan biridir. Özellikle bu araştırmada uygulanan pozitif genç gelişimi uygulamalarından biri olan 4H programı, bireyin ihtiyaç duyduğu gelişimsel alanlara hizmet veren her yapıda kullanılabilir. Alanyazında genç gelişimi modelleri genelde koruma ve önleme temellidir. Ancak pozitif genç gelişimi koruyucu ve önleyici olmakla birlikte, bireyin gelişimsel yaşam becerilerine dönük olumlu çıktılara odaklanmaktadır. Bireyin gelişimi hakkında kapsamlı düşünmeyi ve ergenlikten yetişkinliğe geçişte başarılı bir alt yapıyı oluşturmayı amaçlamaktadır (Butts, Bazemore ve Meroe, 2010). Bu alt yapı oluşturmada okulun önemi yadsınamaz bir gerçektir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri içinde yer alan uygulamalarda, bireyin sürekli gelişimini destekleyen yaşam becerileri programlarının bu yapıyı oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Gençlik dönemi Bernard'a (1990) göre ilkokulun son dönemleri ile ilk ergenliğin olduğu dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde yeterli destek ve fırsatların sağlanması ilerde karşılaşacağı riskli davranışları ortadan kaldırmaya yardımcı olacaktır. Akman'a (1992) göre bu dönemde kazandırılan tutum, davranış ve beceriler bireyin tüm yaşantısı boyunca öğrenme eğilimlerinin belirleyicisidir. Neeley ve diğerlerine (2004) göre ilkokul döneminde PDR servisine başvuru nedenleri olarak pek çok yaşam becerilerine dönük problemler yer almaktadır. Bu açıdan ele alındığında bu dönemde yaşam becerilerine dönük yapılacak çalışmaların, gelişimsel ve önleyici PDR yaklaşımları açısından önemi ön plana çıkmaktadır.

Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıkan pozitif genç gelişimi, gençleri riskli davranışlara karşı korurken geliştirmeye de odaklanmıştır (Lerner, Napolitano, Boyd, Mueller ve Callina, 2013). Özellikle 1980'li yıllarda önleyici rehberlik hizmetlerinin önem kazanmasıyla, bireyin içinde bulunduğu bağlamın önemi ön plana çıkmıştır (Nazlı,

2017). Bu anlamda pozitif genç gelişimi bireyin içinde bulunduğu yapıyı harekete geçirerek destekleyen çalışmalara fırsat vermektedir. Özellikle okullar destekleyici çalışmalar için en etkili çalışma alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Lerner ve diğerlerine (2013) göre pozitif genç gelişiminde bireyin yaşamının büyük bir bölümünü kapsayan bu kurumlarda gençlerin gelişimini desteklemeye odaklanılmalıdır.

Gençlik gelişiminde gençlere pek çok destek sağlayacak, gelişime odaklanan yaklaşım ve programlar sunulmaktadır (Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Bu anlamda pozitif genç gelişimi yaklaşımı bireydeki güçlü yönler üzerine odaklanılması açısından ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçirdikleri düşünüldüğünde, okullar ideal önleme programlarının uygulanabileceği ortamlardır. Bu önleme programlarında yaşam becerilerini kazandırmanın vazgeçilmez olduğu söylenebilir. Amerikan Okul Danışmanları Kuruluşu (American School Counselor Association, ASCA) (2014a) özellikle ilköğretim dönemindeki programlarda yaşam becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğini belirterek, bu becerilerin erken yaşlarda kazandırılmasının önemine işaret etmiştir.

Pozitif genç gelişimi yaklaşımında çocuk ve ergenin yaşamında çeşitli düzenlemeler yapılarak gelişimleriyle uyumlu kaynakların kullanımının önemi oldukça fazladır. Zarrett ve Lerner'e (2008) göre bu kaynakları kullanma bireyde güçlü ve olumlu yönleri geliştirecektir. Pozitif genç gelişimi yaklaşımı insanların gelişme potansiyeline sahip olduğu inancını taşır (Lerner, Brittan ve Fay, 2007). Amaç, gencin yaşam becerilerini geliştirme ve toplumun sağlıklı bir parçası olmasını sağlamaktır. Brodeski ve Hembrough'a (2007) göre kişilerarası ilişkilerde yaşam becerileri yüksek çocuklar, çevrelerine uyum sağlayabilen, kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim kurabilen, çatışmalardan uzak durabilmeyi başaran bireylerdir. Günümüzde etkili gelişim programlarının odak noktasında sosyal ilişkilerde etkili olan yaşam becerileri yer almaktadır (Özbay, 2013). Özellikle yaşam becerilerinin temelini atıldığı ilköğretim düzeyinde bu ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Yaşam becerileri öğrenilmiş davranışlar olarak kabul edildiğinde bu tür davranışların kazandırılmasında okulun önemi yadsınamaz görülmektedir (Weisen ve diğerleri, 1997).

Benson ve Saito'e (2000) göre pozitif genç gelişimi programları pek çok koruyucu faktörleri beslemektedir. Programlar koruyucu faktörleri beslerken tüm gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurmakta, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamları baz

alınarak kendilerini gerçekleştirme fırsat ve kaynaklarını sunmaktadır. Odak noktasında gencin gelişiminin nasıl gerçekleştirileceği yer almaktadır. Bireyin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmesini içermektedir. Önemli olan bireyin kendi gelişim odağına aktif katılımını yerleştirmektir (Butts ve diğerleri, 2010). Pozitif genç gelişimi, çocuk ve gençlerin yetişkin yaşama hazırlanmaları açısından yaşam becerilerini kazanmalarının temel gelişimsel görev olduğunu ileri sürmektedir. Kazandırılması amaçlanan yaşam becerileri bir anlamda koruyuculuk ve güçlü yönleri ortaya çıkarmayı sağlayacaktır (Lerner, 2005). Güçlü yanları ön plana çıkarmak, keşfetmek eğitimde PDR hizmetlerinin de temelindedir.

Yaşam becerileri özellikle ilkokulda çocukların akranları, yetişkinlerle ilişkilerini düzenleme yanında bu ilişkilerde ve yaşam sürecinde karşılaşılabilecekleri olumsuzluklarla baş etme de yardımcı olacaktır. Empati, işbirliği, paylaşım, yardım etme vb. gibi yaşam becerileri bireyin sosyal ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini sağlamakta rol oynamaktadır (The World Health Organization (WHO), 2000). Bu anlamda okulun sosyal ilişkileri kazandırma ve geliştirmedeki rolü önemlidir (Shapiro, 2004). Özellikle bu boyutta ele alındığında sınıf içinde yapılan sınıf etkinliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Sınıf rehberliği ile pek çok yaşam becerilerini kazandırmak olasıdır. Sınıf rehberliği gelişimsel rehberliğin en önemli müdahalesi olarak kabul edilmektedir (Gysbers ve Henderson, 2012; MEB, 2005; Myrick, 1997). Yaşam becerileri programlarında çocuğun kendi doğal ortamına uygunluğu önemlidir. Bu açıdan ele alındığında, uygulanan programın sınıf rehberliği etkinlikleri altında öğrencinin o ortamdaki koparılmadan gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Okul odaklı programlar öğrencilerin gelişimlerini destekleyici rol oynamaktadır. Çocukların toplumsal davranışları ve yaşam becerilerini daha çok okulda öğrendikleri düşünüldüğünde, okul ve akranların davranışların kazandırılmasında etkisi önemli görülmektedir (Gabrialaviciute, Raiziene, Truskauskaitė-Kuneviciene ve Garckija, 2014). Bu nedenle akran grupları ile birlikte okulda uygun ortamların oluşturulmasının ve buna dönük programların hazırlanıp alana sunulmasının önemi ön plana çıkmaktadır.

Son yıllarda popüler olan pozitif genç gelişimi yaklaşımı özellikle Batı toplumlarında benimsenmiş çeşitli programlar aracılığıyla uygulanmış ve olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Durlak ve diğerleri, 2007). Schulman ve Davies'e (2007) göre programlar içeriğindeki beceriler ve yapılar açısından dünyada uygulanabilen evrensel yapıya sahiptir. Alanyazında bu tür programların yaşam becerilerine dönük

etkililiğini kanıtlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu tür programlar gençlerin cinsellik ve üreme sağlığını koruma (Balsano, Phelps, Theokas, Lerner ve Lerner, 2009), problem davranışları azaltma, başarıyı artırma (Benson ve Saito, 2000), risk davranışları azaltma (Campbell, Trzesniewski, Nathaniel, Enfield ve Erbstein, 2013), özgüven, maneviyat ve yetkinliği artırma (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins 2004, Cognetta ve Sprinthall, 1978), kendini düzenleme (Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen ve Markham, 2010), okula bağlılık (Gestsdottir, Bowers, Von Eye, Napolitano ve Lerner, 2010), akademik başarı (Lerner, 2005; Bernat ve Resnick, 2006; Price-Mitchell, 2013), kendini koruma (Lerner, Taylor ve Von Eye, 2002; Lerner, Albert, Anderson ve Dowling, 2006), sağlıklı seçimler yapma (Lerner ve Lerner, 2010), bilişsel gelişim (Lerner, Lerner ve Benson, 2011), sosyal beceriler (Maas, Wilken, Jordan, Culen ve Place, 2006), okulda sosyal sermayeyi oluşturma (Mahatmya, 2011), sosyal sorumluluk (Newman ve Rutter, 1983), arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, riskli davranışları azaltma (New York State 4H Youth Organization, 2015), sorumluluk ve problem çözüme becerileri kazandırma (Olson ve Goddard 2012), sosyal beceriler (Peterson ve Seligman, 2004), yetenekleri ve yetkinlikleri inşa etme (Roth, Brooks-Gunn, Murray ve Foster, 1998; Roth ve Brooks-Gunn, 2003), yılmazlık ve iyi olma (Sanders ve Munford. 2014), kişilerarası ilişkiler geliştirme (Shek, Ma ve Sun, 2010), pozitif kaynakları ortaya çıkarma ve kullanma (Smith, Faulk ve Sizer, 2013), yaşam doyumu ve problemleri davranışlarla baş etme (Sun ve Shek, 2012), kendini tanıma, birlikte çalışma, çatışma çözme gibi grup yaşantıları (Washington State Üniversitesi, 4H Youth Development Program, 2008), sosyal ve duygusal alanlarda gelişimi (Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang ve Novak, 2007) ve sosyalleşmeyi (Zarrett ve Lerner, 2008) olumlu yönde etkilediğine dönük bulgular söz konusudur.

Leffert, Saito, Blyth ve Kroeneke'ye (1996) göre gençlerin yaşamlarında, olumlu yönde gelişimlerini sağlayacak becerilerin kazandırılması (iletişim, çatışma çözme, destekleyici ilişkiler, farklılıklara saygı vb.), gencin farkına varılması, desteklenmesi; aile, okul ve toplum arasında koordinasyonun sağlanması gibi pek çok bileşenler söz konusudur. Bu bileşenlerle donanımlı birey için sosyal destek ve pozitif yapılar, bireyin her açıdan sağlığı için önemli unsur olarak görülmektedir (Yalçın, 2015). Bu bakış açısı ile ele alındığında okul gibi, bireye yaşam becerileri kazandırmada etkili olan kurumlara dönük bu bileşenlerin tümünü kapsayan standart uygulamaları içeren programların yer alması önemli görülmektedir.

Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımı öğrencilerin içinde buldukları yaş ve gelişim döneminin gerektirdiği gelişim görevlerini yerine getirmelerini amaç edinir. Bu nedenle hazırlanan programlar bu gelişim dönemlerinin gerektirdiği becerileri kazandırmayı hedeflemelidir (Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke, 2011). Beceri programlarının özellikle küçük yaşlarda kazandırılmasının önemi çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Akgünlü, Server, Düzgün ve Bükük, 2005; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling ve Miller-Johnson, 2002; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2001; Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007; Hanbury, 2008; Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson, 2007; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott ve Hill, 1999; Lewis, Sugai, Colvin, 1998; McClelland, Morrison ve Holmes, 2000; Merrell ve Gimpel, 1998; Nazlı, 2017; Odacı, Kalkan, Balcı ve Yılmaz, 2016; Öztürk-Samur, 2011; Pellegrini ve Glickman 1990; Ramey ve Ramey, 1998; Shapiro, 2004; Spence, 2003; Zigler, Taussig ve Black, 1992). İlkokul, çocuğun gelişiminde önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir (Fidan ve Baykul, 1994). Bu nedenle önleyici ve gelişimsel amaçlı PDR programlarının önemi ilkokul düzeyinde daha fazla ön plana çıkmaktadır.

Alanyazında ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde yaşam becerileri konusunda pek çok araştırma ve uygulama yer almaktadır. Ancak son yıllarda pek çok ülkede uygulanan ve önemi vurgulanan pozitif genç gelişimi temelli uygulamalarının Türkiye’de yeterince gerçekleştirilmediği görülmektedir. Özellikle son yıllarda PDR hizmetlerinde pozitif yaklaşımların yerleşmesi yeni bakış açıları, yaklaşım ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada Türkiye’de yeni uygulama alanı bulan ancak dünyada pek çok ülkede uygulanan pozitif genç gelişimi yaklaşımı temel alınarak yaşam becerileri programı hazırlanmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine dönük hazırlanan pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın aynı zamanda Türkiye’de eğitim sisteminde uygulanan KGRP’ye etkili bir kaynak sunacağı, alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı pozitif genç gelişimi temelli hazırlanan yaşam becerileri eğitimi sınıf rehberliği programının çocukların yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programı öğrencilerin ilişki boyutuna ilişkin; farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal beceriler ve iletişim yaşam becerilerini pozitif yönde manidar bir şekilde artırmakta mıdır?
2. Pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programı öğrencilerin sosyal ilgi boyutuna ilişkin; başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma ve besleyici ilişkiler yaşam becerilerini pozitif yönde manidar bir şekilde artırmakta mıdır?
3. Program sonunda katılımcıların elde ettikleri kazanımlara ilişkin kişisel değerlendirmeleri nelerdir?
4. Program sonunda katılımcıların elde ettikleri kazanımlara ilişkin ebeveyn değerlendirmeleri nelerdir?
5. Program sonunda katılımcıların elde ettikleri kazanımlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri nelerdir?

### 1.3. Önem

Bu araştırma, bireylerin pozitif ve güçlü yönlerine odaklanan, yaşam becerilerini hedefleyen, günümüzde pek çok ülkede uygulanan ve etkililiği test edilen pozitif genç gelişimi uygulamalarının Türkiye de yaygınlaştırılması açısından önemli görülmektedir. Geliştirilen program ile ülkemizdeki bu alana dönük ihtiyaçların karşılanacağı ve okullarda uygulanacak KGRP kapsamında bireylerin gelişim dönemlerine uygun programların hazırlanmasına destek sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ergenlik dönemi insan yaşamında önemli değişikliklerin ve geçişlerin olduğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. İlkokul döneminin sonu ergenlik döneminin ilk yılları olarak düşünüldüğünde bu dönemde kurulacak güçlü altyapının önemi ortaya çıkmaktadır. Paradigma değişimi ile müdahale yerine önleme ve güçlü yönle odaklanılarak gelişimi sağlamak günümüzde eğitimde ön plana çıkmıştır. Gelişimin sağlanması için bireyi bir bütün olarak ele almak hedeflenmiştir (Özbay, 2013). Günümüzde fırsatlar sunucu, olumluya odaklanan, pozitif gelişimi yeşertici sosyal ortamın düzenlenmesi önemli bir koruyucu ve geliştirici faktör olarak düşünülmektedir. Bu geliştirici faktörlerden en önemlisi ise bireyin sahip olduğu yaşam becerileri olarak

görülmektedir (Stevens, 1997). Bu anlamda bu çalışma, yaşam becerileri kazandırma gibi geliştirici faktörlere destek olması açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada temel alınan pozitif genç gelişimi bakış açısı, gelişimi besleyici faktörleri artırmaya odaklanma eğilimindedir. Hamilton, Hamilton ve Pittman'a (2004) göre gelişimsel kaynakları ortaya çıkarma ve bu kaynakları etkin bir şekilde artırma, riskli davranışları azaltmaktadır. Park'a (2004) göre pozitif genç gelişimi programları gençlerin yaşamlarında bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişim kaynakları ortaya çıkarmada etkili olmaktadır. Tüm bu amaçların, KGRP'de nihai amaç olup yaşam kariyeri gelişimi açısından ele alındığında, pozitif genç gelişimi yaklaşımının amaçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın KGRP'nin temel amacını gerçekleştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Gelişimsel rehberlik bireyin sürekli bir gelişme çabası içinde ve bu güçte olduğu inancına dayanmaktadır. Okullarda uygulanan ve KGRP'nin önemli içeriği olan yaşam becerileri eğitimi çalışmalarının temelinde gelişme ve önleyicilik söz konusudur (Neeley ve diğerleri, 2004). Sink ve MacDonald'a (1998) göre PDR hizmetleri günümüzde daha çok çeşitli yaşam becerilerini öğretmeye dönüşmüştür. Bu açıdan yaşam becerilerini kapsamına alan programların önemi ön plana çıkmaktadır.

Pozitif genç gelişimi, çocuk ve gençlerin gelişimlerinin beş ana faktör-kendine güven, sosyal ve kişisel yeterliği geliştirme, güçlü karakter özellikleri kazanma, bireyi içinde bulunduğu yapı içinde ele alma ve bu yapıya katkı sağlayacak duruma getirme- etrafında toplandığını ileri sürer (Özbay, 2013). Bu faktörlerin içeriğinde özellikle yaşam becerilerini kazandırma önemli bir yer tutmaktadır.

Kararımak ve Siviş'e (2008) göre bireylerdeki gizil güçlere odaklanmayı ilke edinen geleneksel yöntemlerden çok, pozitif psikoloji ile örtüşen müdahaleler alana daha fazla katkı sağlayacaktır. Özellikle bireyin olumlu yönlerine vurgu yapması, tüm bireylere odaklanması gelişimsel rehberliğin de temelinde olan bir yaklaşımdır. Bu nedenle gelişimsel rehberliğin pozitif psikoloji uygulamalarını şimdi ve gelecekte temel alacağı düşünülmektedir. Günümüzde gelişimsel rehberlik anlayışı ile okullar, sorunların çözüm nedenlerini ortaya koymaktan çok bireyin potansiyellerini inceleyen, güçlü yönlerini geliştirmeye odaklanan, bireye gelişimsel seçenekler sunan yapıya doğru kaymıştır (Karp, 2013). Bireyin potansiyelini geliştirme, toplumsal beceri ve tutum kazandırmak aynı zamanda Milli Eğitimin de amaçlarıyla da örtüşmektedir.

Edmonds'ın (1979) etkili okul formülü olarak adlandırdığı ve beş etken olarak belirttiği etkenlerden biri de öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarabileceği inancına sahip olmasıdır. Eğitim kurumlarındaki öğrencilerin davranışları ele alındığında ortaya çıkan olumsuz durumun öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Seligman, 2002). Bu doğrultuda olumlu insan özelliklerini ortaya çıkaran faktörleri ele alan pozitif genç gelişimi gibi uygulamalarla alana katkı yapılması önemli görülmektedir.

Günümüzde pozitif psikolojinin eğitim, psikolojik danışma, aile eğitimleri gibi pek çok alanda kullanımı artmıştır (Henrichs, 2012). Bireyin psikolojik gelişimleri için okulların etkileri düşünüldüğünde okul temelli uygulamalarla yapabilirliklerini geliştirme açısından pozitif psikoloji önemli bir unsur olarak görülmektedir (Maloney, 2014). Okul, birey için hem gelişime hem de destek yapıları içerme açısından önemlidir. Bu yapı akademik gelişim kadar sosyal gelişimin sağlanmasında da sistem desteği görevini gerçekleştirecek düzeyde olmalıdır. Sistem desteğinin önemini vurgulayan pozitif genç gelişimi uygulamaları bu anlamda önemli görülmektedir.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı gelişimi sağlarken tasarlanmış rehberlik etkinlikleri ve yapılandırılmış grup yaşantılarını temel almaktadır (ASCA, 2017). Bu etkinliklerin içinde yaşam becerileri kazandırma programları hazırlamak ayrı bir öneme sahiptir (Bardhan, 2016; Botvin ve Griffin, 2004; Neeley ve diğerleri, 2004; Shapiro, 2004; Uz Baş, 2010; Weisen ve diğerleri, 1997; Wing-Pei, 2002). Örneğin Catalano ve diğerlerine (2004) göre pozitif genç gelişimi programları kişilerarası ilişkiler, problem çözüme, sosyal beceriler, yetkinlik, okula bağlılık vb. gibi pek çok yaşam becerileri alanlarına odaklanmaktadır. Bu programlarda bireyin ilişkileri, deneyimleri, kazanımları gelişimsel güç olarak ele alınmaktadır (Benson, 2003). Gençlerin başarılı birey olabilmeleri için gerek duydukları yetenek, bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak programlar pozitif genç gelişimi yaklaşımının temelindedir. Okullarda uygulanan, eğitim-öğretim müfredatı içinde yer alan ve diğer disiplinlerle paralel uygulamaya konulan KGRP'nin ve içeriğindeki sınıf rehberlik çalışmalarının, bireyin gelişimi için önemi yadsınamaz. Sınıf rehberlik çalışmaları ile okulda çalışan psikolojik danışmanlar kalabalık okullarda pek çok öğrenciye aynı anda ulaşma fırsatı bulacaktır (Ziomex-Daigle, 2016). Terzi ve diğerleri (2011) okullarda, gelişimsel dönemlerin gereksinimini karşılayan programlara olan ihtiyaç ve gerekliliğe dikkat çekmektedir. Gelişim dönemleri ihtiyaçlarından biri de yaşam becerileridir. Yaşam becerileri içinde ise pek çok sosyal beceri söz konusudur. Samancı ve Diş'e (2014) göre sosyal becerileri zayıf olan

öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede, yapılan ders dışı ve ders içi etkinliklerin rolü önemlidir. Bu araştırma ile ders içi etkinlik boyutunda sınıf rehberlik etkinlikleri, ders dışı etkinlik boyutunda ise atölye çalışmaları ile bireyin kendini geliştirmesine destek sağlayacak yaşam becerilerini kazandırmada alana kaynak sağlanacağı düşünülmektedir.

Schank (1995) yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Okulların birçok öğrenciyi bir araya getirip sosyal birliktelik sağlayarak yeni fırsatlar sunma açısından etkililiği önemlidir (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011). Bu bakımdan bu çalışmada özellikle okulda gerçekleştirilen çalışmada yer alan destek atölye eğitimleri önemli görülmektedir. Pozitif genç gelişimi uygulamalarında da bireye aktif roller vermek, ders dışı aktivitelere yönlendirmek söz konusudur (Bloomfield ve Barber, 2010). Bu anlamda bu çalışmada uygulanan sınıf rehberliği ve atölye eğitimleri önemli görülmektedir.

İlkokul dönemi kişisel ve sosyal gelişimlerin en önemli görüldüğü dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklar yetişkin özelliklerinin öncülerini geliştirirler (Wills, DuHamel ve Vaccaro, 1995). Bu anlamda gençlik dönemine hazırlık yapan ve bu dönemi kapsayan programlarda yaşam becerilerinin kazandırılmasının yeri ve önemi ön plana çıkmaktadır (Carlson, 2004; Lerner, 2005; Lerner ve diğerleri, 2013; Özbay, 2013; Pagliaro ve Klindera, 2001). Stevens'a (1997) göre yaşam becerileri özellikle ilkökulda çocukların sosyal ilişkilerini sürdürmesinde yardımcı olacak beceriler olarak kabul edilmekte, akran gruplarının ise bu becerileri kazandırmadaki yeri önemsenmektedir. Araştırmanın temel aldığı pozitif genç gelişimi 4H içeriğinde yer alan yaşam becerilerinin sınıf etkinlikleri ve atölye eğitimi ile sunulması arkadaş, öğretmen ve akran desteğini sağlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmanın koruyucu ve geliştirici etkisi söz konusu olduğundan bu etkenlerin etkili işlemlerini sağlayan programlara ihtiyaç vardır (Özbay, 2013). Bu programlarla yetişkin yaşamı için gerekli donanımı kazanması olasıdır. Son yıllarda popüler olan pozitif genç gelişimi yaklaşımı özellikle batı toplumlarında benimsenmiş, çeşitli programlar aracılığıyla uygulanmış ve olumlu sonuçlar alındığı görülmüştür. Alanyazında bu tür programların yaşam becerilerini geliştirdiğine dönük etkililiğini kanıtlayan çalışmalar yer almaktadır (Catalano ve diğerleri, 2004; Lerner, Almerigi, Theokas ve Lerner, 2005). Bernat ve Resnick'e (2006) göre gelişimsel boyutları ele alan programlar -pozitif genç gelişim programları gibi-

yaşam becerileri geliştirme boyutunda önemli yer teşkil etmektedir. Tüm araştırmalar ele alındığında bu araştırmada uygulanan pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri programının alanyazına, kapsamındaki yaşam becerileri ile hizmet edeceği düşünülmektedir. Aynı zamanda program gelişimsel olup KGRP anlayışına uygundur. Çünkü KGRP'nin temelinde ana sınıftan lise son sınıfa kadar bütün öğrencilerin yaşamlarını etkili kılacak yeterlik kazandırma yer almaktadır (Nazlı, 2004). Bu boyutta okullarda uygulanacak gelişimsel odaklı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada pozitif genç gelişimi programı adı altında 4H programının ana basamağını oluşturan, yaşam becerilerine vurgu yapan HEART (KALP-DUYGU) kategorisi temel alınmış ve bu kategoride yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt kategorisindeki farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, işbirliği, sosyal beceriler, iletişim, diğerleri ile ilgilenme, empati, paylaşma, besleyici ilişkiler gibi yaşam becerileri ele alınmıştır. Özellikle bu becerilerin ele alınmasının nedeni bu becerilerin kazandırılmasının ilkokulun önemli işlevlerinden olması, topluma sağlıklı uyum yapabilme, sorun çözme, etkili iletişim için temel düzeyde gerekli bilgi ve becerileri kazanma konularını içermesidir. İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen PDR hizmetlerinin odağında araştırma kapsamında yer alan yaş grubundaki bireylerin gelişim görevleri yer almaktadır. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlara araştırmanın özellikle bu alanlardaki etkinlik uygulamalarında etkili bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın alan uzmanlarına örnek oluşturması açısından değerli olduğuna inanılmaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğrenciler araştırmada kullanılan ölçek ve form maddelerine içten ve doğru yanıtlar vermişlerdir.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yaşam becerilerini değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde öğrenciler hakkında gözlem yaşantısına sahip oldukları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırma sonrasında yapılan görüşmede ebeveynlerin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma kapsamına alınan 4H yaşam becerilerinin sadece iki boyutu ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

2. Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarını oluşturan katılımcıların aynı okul ortamından seçilmelerinden kaynaklı kontrol ve deney grubunun etkileşimlerinin olasılığı bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

### 1.6. Tanımlar

**Pozitif Genç Gelişimi:** Pozitif genç gelişimi, gelişim çağındaki tüm gençleri destekleyerek olumlu yönde gelişimleri için onlara hizmetler, olanaklar, imkan ve fırsatlar sağlayarak yeterlilik, yararlılık, ait olma ve güç duygusunu kazandırmayı hedefleyen, olumluya ve güce odaklanan, gençlerin mutlu ve sağlıklı yetişkinler olmalarında önemli bir yere sahip olan bir bakış açısıdır (Positive Youth Development, National Clearinghouse on Families and Youth, 2001).

**Yaşam Becerileri:** Yaşam becerileri öğrenilmiş, insanların yaşadıkları ortamlarda etkin uyum sağlamasında yardımcı olan yetkinlikler olup gerçek hayat deneyimlerinden edinilen bilgileri uygulamak için kullanılan araçlardır (Norman ve Jordan, 2006). Bu çalışmada yaşam becerileri geleneksel 4H programı içeriğinde olan programda deneyimle kazanılan beceri setleri olarak adlandırılmıştır. Bu beceriler çatışma çözme, besleyici ilişkiler, empati, paylaşım, diğerleriyle ilgilenme, işbirliği, farklılıkları kabul becerileridir.

**Pozitif Psikoloji:** Pozitif duygular ve pozitif karakter özelliklerini temel alan yaklaşımdır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Pozitif psikoloji, doğumdan ölüme kadar bireylerin yaşama bağlanmalarına, yaşamı daha olumlu bir noktaya götürmelerine yardımcı olan, yaşamda neyin olumlu olduğuna ilişkin bilgi ve bulgular ortaya koyan bir bilimsel çalışma alanıdır (Peterson, 2000).

**Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik:** ASCA'ya (2005) göre kapsamlı gelişimsel rehberlik öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini destekleyen, kriz odaklı müdahaleleri önemsemeyen tasarlanmış rehberlik etkinliklerini içeren bir modeldir.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde pozitif genç gelişimi ile ilgili kuramsal açıklamalar, pozitif genç gelişimi ve yaşam becerileri ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Pozitif Genç Gelişimi İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında gençlere dönük programlar genelde kriz odaklı çalışmalardır. Ancak bu programlar tek başına yeterli olmadığı için bir takım sınırlılıkları ortaya çıkmaya başlamıştır. 1980'lerin başı ve 1990'ların ortasında problem odaklı olan programlardan biraz daha uzaklaşmaya yönelik çalışmalar ön plana çıkmıştır. Ancak bu da yeterli olmayınca sorunsuz olandan hareket eden tam katılımı teşvik eden programlara kayılmıştır. Böylece bireyin ergenlik öncesi ve daha sonra yetişkinliğe hazırlanmasında bireye anlamlı roller yükleyen, aidiyet duygusu geliştiren, yetkinlik ihtiyaçlarını karşılayan ve aktif olarak katılımını sağlayan programlar hazırlanıp sunulmaya başlanmıştır (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem ve Ferber, 2003). Bu programlardan birine de pozitif genç gelişimi yaklaşımı adı verilmiştir.

Genç gelişimine yönelik yaklaşımların tarihsel evriminde ortaya çıkan pozitif genç gelişimi, olumlu yönler odaklanma, gencin gelişimini teşvik edecek tüm faktörleri ön plana çıkarmaya yönelik bir yaklaşımdır. Olumlu yanları geliştirdikçe olumsuz yanların düzelebileceği inancını savunmaktadır. Bu durum pozitif psikolojinin yapısıyla da örtüşmektedir. Pozitif genç gelişimi gençlerin tüm bu olumlu yönleri üzerinde duran bir gelişimsel sistem bakış açısını içermektedir. Bireyin gelişiminde temel kaynaklar ise gelişime açık yönleri ve güçleri olarak kabul edilmektedir (Lerner, 2005).

Geleneksel gençlik programlarında problemi veya var olan durumu azaltma, gençliğin tümünü kapsayan gençlik programlarında ise genci güçlendirme ile ilgili hedefler söz konusudur. Pozitif genç gelişiminde bütün gelişim alanlarını kapsayan programlar genci güçlendirmeye odaklanmaktadır. Temelinde bireyin ihtiyacı olan ağı, ortamı ve yapıyı iyi hazırlamak yer almaktadır. Bunun için uygun eğitim düzenlemelerine ihtiyaç söz konusudur (Pittman ve diğerleri, 2003). En önemlisi, bu düzenlemelerde

içinde bulunulan yapının göz ardı edilmemesi, gençliğin katılımına fırsat verilmesidir (Perkins ve Borden, 2003). Programların gelişimsel ihtiyaçlara cevap verecek, karakterlerini güçlendirecek, topluma katılımlarını hızlandıracak, yaşam becerilerini kazandırmaya dönük etkinliklerle desteklenmesi, her dönemin gerektirdiği kritik noktalara odaklanması önemlidir (Leffert ve diğerleri,1996).

Pozitif genç gelişiminin alanyazında çeşitli tanımlamaları mevcuttur. Hamilton ve diğerleri (2004) tarafından pozitif genç gelişimi, gençliğin sağlıklı, üretken bir yetişkin olarak hayata devam etmesi için gerekli becerileri, sosyal ilişkileri kazandırma ve gelişimlerini sağlama olarak tanımlanmıştır. Peterson (2004) ise olumsuz etkilenimden daha olumluya çevirme, güçlü yanlarını kullanma, ne yapabileceklerini bilme, gençlerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarma ve destekleme şeklinde tanımlamıştır. Uluslararası Araştırma Konseyi ve Tıp Enstitüsü (National Research Council and Institute of Medicine-NRCIM, 2002) genç gelişimini, fiziksel, entellektüel, psikolojik-duygusal ve sosyal gelişim olarak dört alanla özetlemiştir. Benson (2003) gelişimsel yapıları iç ve dış yapılar olarak ele almıştır. İç yapılarda aile desteği, diğer yetişkinlerle ilişkiler, okul atmosferi, toplumsal değerler, gencin kaynakları, yetişkin rol modelleri, pozitif akran etkileri, yaratıcı etkinlikler vb, dış yapılarda ise başarı motivasyonu, okul düzenlemeleri gibi yapılar ele alınmıştır. Bu yapılar pozitif genç gelişimi kavramı içinde yer alan yapılar olarak görülmüştür. Saleebey (2006) ise pozitif genç gelişimi kavramında güçlü yönlere yönelik müdahale planlarının geliştirilip uygulanmasında içinde bulunulan bağlamın önemine vurgu yapmıştır. Butts ve diğerleri (2010), pozitif genç gelişimini ergenlik için gerekli yaşam becerilerini kapsayan, bireyin ergenlikten yetişkinliğe geçişte başarılı bir şekilde geçmelerini kolaylaştıran faktörler hakkında düşünmenin kapsamlı bir yolu olarak tanımlamıştır.

Pozitif genç gelişimi yaklaşımı, çocuk ve gençlerin yaşamlarında etkili iletişim ve etkileşimde gerekli olan kaynakları kullanma gücüne sahip olduğu ancak bu gücü kullanmak için çeşitli düzenlemelerin gerektiği inancına dayanır (Zarrett ve Lerner, 2008). Günümüzde en önemli temsilcileri pozitif genç gelişiminin 5C'sini tanımlayan Lerner ve arkadaşlarıdır. Beş temel bileşenden oluşan model ergenliğe pozitif bir bakış açısını içeren (Competence) Yeterlik, (Confidence) Kendine güven, (Connection) İlişkiler, (Character) Karakter ve (Caring) Önemsemeden oluşan bir yelpazedir (Santrock, 2012). Lerner, Fisher ve Weinberg (2000) ise programları 5C'yi destekleyen fiziksel, duygusal ve entellektüel açıdan sağlıklı bireyler haline getirme olarak kabul

etmektedirler. Tüm bu yaklaşımlara bakıldığında temelinde pozitif psikolojide var olan güçlü yönler odaklanma ve ortaya çıkarma çabası olduğu görülmektedir. Bu nedenle pozitif psikolojinin bakış açısının irdelenmesi kaçınılmaz görülmektedir.

Psikoloji biliminde genellikle patolojiye odaklanması bireylerin yapabilirliklerini, potansiyellerini açıklamada yetersiz kalmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ancak hümanistik bakış açısının doğmasıyla insana bakış açısı da değişmeye başlamıştır. Bu durum insanın güçlü yanlarını inceleyen ve insanı güçlendirmeyi temel alan yeni bir psikoloji akımı olan pozitif psikoloji akımını ortaya çıkarmıştır. Akımın temelinde bireyin her türlü düzenlemede etkin ve yapabilir bir güce sahip olduğu inancı söz konusudur (Seligman, 2002).

Alanyazında pozitif psikoloji kavramı çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Seligman ve diğerleri (2005) pozitif psikolojiyi, pozitif duyguları, pozitif karakter özelliklerini ve bunu sağlayan kurumların çalışılmasına dönük bir kavram olarak tanımlamaktadır. Peterson ve Spiker (2005) pozitif psikolojiyi koşulları ve yapıyı içine alan bir sistem boyutunda ele alarak insan potansiyeline odaklanarak bu potansiyeli gerçekleştiren organize bir yapı şeklinde açıklamıştır. Gable ve Haidt (2005) ise benzer bir bakış açısıyla yıllarca olumsuz boyutların araştırıldığı yapının tam tersine insan davranışının pozitif yönüyle ilgilenilmesi ve bu yapının araştırılması olarak ele almıştır. Luthans (2002); Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) pozitif psikolojide olumlu duygular, karakter özellikleri ve performansa odaklanmışlardır. Seligman'a (2002) göre ise pozitif psikoloji, güçlü yönler odaklanmayı amaçlayarak pozitif özellikler inşa etmeye doğru bir kayış olarak kabul edilmiştir.

Pozitif psikoloji soruna odaklanma yerine önleyici bir yapı içerir. Önleyicilik açısından ele alındığında ise okullardaki PDR hizmetleri ön plana çıkmaktadır. Bireyi güçlü, verimli olmaya ve kendi kapasitesini geliştirmeyi hedefleyen pozitif psikolojinin PDR hizmetlerinde önemi yadsınamaz. Bu bakış açısı sorun merkezli algıların aksine gelişim merkezli bir algının oluşmasına neden olmaktadır (Seligman ve diğerleri, 2005). Aydın ve diğerlerine (2013) göre insancıl psikolojinin özellikle kişinin sahip olduğu güçleri tanımlama, ortaya çıkarma ve geliştirme eğilimi, eğitim aracılığı ile sağlanmalıdır. Bu nedenle eğitimde bireyin güçlü yönlerine odaklanan pozitif normatif yaklaşımlar araştırılmaya başlanmıştır (Demir, 2011). Temelini pozitif psikolojiden alan pozitif genç gelişimi bu anlamda bir denge pozisyonundadır (Yibing, Lerner ve Lerner, 2010). Denge

oluştururken bireyin gelişimi hakkında kapsamlı düşünmeyi ve ergenlikten yetişkinliğe geçişte başarılı bir alt yapıyı oluşturmayı amaçlamaktadır (Butts ve diğerleri, 2010). Pozitif genç gelişiminde pozitif özellikler tanındığında ve inanıldığında bireyin üretkenliği artacağı inancı söz konusudur (Linley, Stephen, Harrington ve Wood, 2006).

Bronfenbrenner'in (1999) ekolojik sistemler yaklaşımı pozitif genç gelişimi teorisiyle güçlü bir şekilde uyumaktadır. Çünkü bireyin gelişimi için karşılıklı bağımlı destek alanlarını, sosyal çevresini, bu çevre ile bağlantılarını, etkilendiği diğer sistemleri ve kültürel yapıyı önemsemektedir (Özbay 2015). Pozitif genç gelişimi süreci, bireyin ve içinde bulunduğu bağlamın birbirine karşılıklı yarar sağlayan dinamik bir süreçtir. Bireylerin çocukluktan başlayarak yetişkinliğe geçişlerinde ihtiyaç duyacakları alanlarda yardımcı olmayı hedefleyip, özneliği gelişiminin gerekli bir parçası olarak görmektedir. Kültürel yapının önemine vurgu yaparak bireyi kendi kültürü içinde ele almaktadır. İçeriğindeki vurgu yapılan konular uluslararası düzeyde veya küresel düzeyde geçerli olsa da uygulama alanları açısından farklılıklar göstermesini doğal karşılamaktadır. Pozitif genç gelişimi programları bireyin aktif rol aldığı, pozitif gelişimi sürdüren ve bireyi kendi gelişimi içinde değerlendiren bir yapıya sahiptir. Programlar bireye fiziksel, psikolojik, güvenlik, uygun yapı, destekleyici ilişkiler, sosyal destek ve beceri geliştirme fırsatları sunmaktadır (Eccles ve Gootman, 2002).

Pozitif genç gelişiminde disiplinler arası bakış etkili olmuştur. Çeşitli disiplinler pozitif genç gelişimi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Maloney, 2014). Önleme bilimi sorun çıkmadan önlemeye odaklanılması ile pozitif genç gelişimine etki etmiştir (Pittman ve Cahill, 1992). Pozitif genç gelişimi koruyucu bakış açısına tepki olarak çıkmıştır. Problem olmaması, sorunsuz bir yapının olması muhtemel olmadığı için, pozitif genç gelişimi bireyi düzenlenmiş sorunsuz bir dünyaya hazırlamak değil, sorunlara karşı gelişimini geliştirmesi ve sürdürmesine odaklanmaktadır (Catalano, Hawkins, Berglund, Polland ve Arthurs, 2002). Pozitif genç gelişiminin koruyucu çalışmalarından bir diğer farkı gençleri fırsatlara karşı hazırlamasıdır. Bu anlamda pozitif genç gelişimi önleyici programlardan daha ileri görülmektedir (Maloney, 2014). Gelişim psikolojisi ve pozitif psikolojinin odak noktası da pozitif genç gelişimini etkilemiştir. Çünkü gelişim bir büyüme süreci ve yeterliliğin artmasını içerir. Pozitif genç gelişimi de bu büyüme sürecinde gencin gelişimine odaklanmaktadır (Damond, 2004).

Pozitif genç gelişimi iki anahtar fikirle bütünleşir. Birincisi tüm gençlerin veya insanların gelişme potansiyeli ve gücü olduğu, ikincisi ise kendi çevrelerinde sağlıklı gelişim içinde olacakları fikridir (Lerner ve diğerleri, 2007). Lerner ve diğerleri (2005) pozitif genç gelişimini çok disiplinli bir teori olarak ele almışlardır. Evrensel, sistem odaklı ve güce odaklanma olmak üzere üç temel alana odaklandığını belirtmişlerdir. Pozitif genç gelişimini etkileyen bir diğer etken sistem teorisidir. Eğitim ortamı açısından düşünüldüğünde okul kendi yapı taşlarını içeren sosyal bir sistemdir. Sistemde yapılacak tüm çalışmalar için sistemin paydaşlarının gelişim özellikleri ve ihtiyaçları iyi bilinmelidir. Bu nedenle tüm uygulamalar gibi pozitif genç gelişimi uygulamaları da okul sistemini tüm parçaları ve paydaşları ile ele almaktadır (Özbay, 2013).

Pozitif genç gelişimi modeli gençlerin hayatlarında dış desteğin gerekliliğini vurgular. Bu anlamda okullar özellikle pozitif genç gelişimi uygulamaları için bir ana unsur oluşturmaktadır (Maloney, 2014). Pozitif genç gelişimi programları okulları, topluları, aileleri destekleyen, gençlerin yeterliliklerini artıran, olumlu sosyal değerleri besleyen, değişen toplumda gelişen tüm ihtiyaçlarına odaklanan programlardır (Catalano ve diğerleri, 2004). Pozitif genç gelişimi kişinin topluma katkısı yanında bireyin sahip olduğu kapasitesini kucaklamaya, ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye dönük bir kavramı içerir (Edberg, 2008). Programlarda temel odak nokta gelişimsel ihtiyaçlardır. Programlar gençlere güvenli deneyim kazanma şansını verme, kendini anlama ve risk faktörlerini azaltma (Masten ve Coastworth, 1998), yetenekleri geliştirme, karakterleri güçlendirme, sosyalleşmeyi sağlama (Simonsen, Sugai ve Negron 2006; Teipel 2002) gibi pozitif değerler geliştirmeyi sağlamaktadır. Dotterweich'e (2006) göre pozitif genç gelişimi programları gençliğin sesi olma, tüm gençleri etkinlikler için bir arada tutma stratejilerini içermektedir.

Pozitif genç gelişimi programları farklı uygulama alanları bulmaktadır. Okul ve okul dışı, hafta sonu, yaz tatili gibi dönemlerde çeşitli etkinlikleri bünyesinde bulundurmaktadır (Mendel, 2003; Poinsett, 1996). Ruff-Brei'e (2011) göre pozitif genç gelişimi uygulamaları pek çok olumlu sonuçlar göstermektedir. Bu anlamda pozitif genç gelişimi programları üç önemli öğeye - sürdürülebilir ilişki, önemli yaşam becerilerini inşa eden etkinlikler ve gence sunulan fırsatlar- odaklanmaktadır (Blum, 2003; Lerner, 2004). Pozitif genç gelişimi eş zamanlı olarak bir araştırma ve uygulama alanı olarak kabul edilmektedir. Eğitim ve sosyal yapıyı içeren pek çok alanlarda araştırma ve teoriler

sunmaktadır (Damond, 2004). Kısacası gelişimsel süreci anlama ve belirlemede güçlü bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Scales ve Leffert, 2004).

Pozitif genç gelişimi pek çok akademik disiplinlere ve bu disiplinlerin temelinde yer alan yapılara dokunan bir köprü olarak görülmektedir. İnsan gelişimi, toplum organizasyonu, gelişim, sosyal değişim gibi pek çok alana vurgu yapmaktadır. Yaklaşımın temelinde insan kapasitesi, özünde ise birey yer almaktadır. Birey için ne tür koruyucu faktörler varsa onları harekete geçirmektedir. Catalano ve diğerlerine (2003) göre bu koruyucu faktörler toplum, okul ve aile olmak üzere üç bölümde ele alınmaktadır. Önemli olan bu üç koruyucu faktörün hangisini veya tümünü nasıl harekete geçirebileceğini bilmektir.

Ergenliğin ilk yılları olarak tanımlanan 11-14 yaş aralığı gençlik dönemine geçişte önemli bir dönem olarak görülmektedir (Blakemore, Burnett ve Dahl, 2010). Carlson (2004) yaptığı bir çalışmada özellikle bu dönemde gençlerin içinde buldukları yapı içinde fırsatları yakalamaya dönük rehberlik çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. Genç gelişimine dönük hazırlanan pozitif genç gelişimi de bu açıdan ele alındığında fırsatları yakalamaya dönük bireydeki güçlü yanları ortaya çıkarmaya odaklanmaktadır. Bu fırsatların sağlandığı en önemli kurumlar ise eğitim kurumlarıdır. Okul bireyin pek çok davranışı kazandığı sosyal bir çevre olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü bu sosyal çevrede gerçekleştirmeleri açısından okullar ideal önleme programlarının uygulanabileceği ortamlar olarak düşünülmektedir. Tagay, Baydan ve Voltan-Acar'a (2010) göre bu tür programlarla hedeflenen becerileri kazandırmaya ne kadar erken dönemde başlanılırsa verimliliği de o kadar etkili ve sürekli olacaktır.

## **2.2. Pozitif Genç Gelişimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

Özellikle günümüzde bireylerin gelişim ihtiyaçlarına dönük hazırlanan pozitif genç gelişimi programlarının önemi alanyazında vurgulanmaktadır. İlk ABD de başlayan ve hızla yaygınlaşan pozitif genç gelişim programları günümüzde farklı isim ve uygulamalarla sunulmaktadır. Bunların pek çoğu okul temelli yürütülen programlar olup genelde hedef kitlesi 4-25 yaş arasındadır. Fenerler (Beacons)- Değerli Gençlik programı (Valued Youth Program), Kendini Geliştirme (Self Enhancement), Bağımlılıkla ve Madde Kullanımla Mücadele (Addiction Prevention Substance Abuse Prevention) ve 4H gibi örnek programlar okul temelli programlar olup, bütün öğrencilere yaşam becerileri

kazandırma amaçlı okul saatleri içinde ve dışında gerçekleştirilen programlardır (Aslan, 2014).

Pozitif genç gelişimi programlarının çıktılarına dönük alanyazında mevcut olan araştırmalardan biri Roth ve diğerleri (1998) tarafından gerçekleştirilen, 15 pozitif genç gelişimi programını değerlendirme amaçlı çalışmasıdır. Çalışma üç boyutlu olup, birinci boyutta gençlerin fırsatlara ulaşma ve desteğe dönük olumlu davranışlarını artırma, ikinci boyut gençlerin temel yetkinliklerini artırma ve üçüncü boyut ise riskli davranışlardan kaçınmayı içermektedir. Araştırmada programların her kategoride gençlerin bu tür yaşam becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Quinn (1999) gençlik programlarını bir başka boyutta araştırmış ve programa katılım nedenlerini ele almıştır. Araştırma sonunda programlara katılma nedenleri olarak, ailelerin çocukların bir programa dahil olmalarını isteme, gençlerin bu tür programların kendi kişisel ve sosyal becerilerini geliştirdiklerini düşünmeleri şeklinde açıklamıştır. Ayrıca bu tür programların okul içinde ve dışında bireylere eğlenceli zaman geçirirken yeni beceriler öğrettikleri, arkadaş ilişkilerini geliştirdikleri, özellikle yüksek riskli davranışları azaltmada yardımcı olduğu, aynı zamanda yaşam becerileri kazandırmada etkili olduğu saptanmıştır.

Catalano ve diğerleri (2002), araştırmalarında 1980-1990 tarihleri arasında pozitif genç gelişim programlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda önleme ve sürdürülebilirlik konusunda programların etkili olduğu, pozitif davranışları artırdığı ve riskli davranışları azalttığı görülmüştür. Benzer bir çalışma, Botvin ve Griffin (2004) tarafından gerçekleştirilen yaşam becerileri eğitim programlarının tarihsel analiz çalışmasıdır. Çalışmada programların sigara, alkol, uyuşturucu gibi madde kullanımı konusunda koruyucu rol oynadıkları, ancak bu programların etkisinin daha iyi anlaşılması için geniş çaplı ve okul tabanlı programların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Roth ve Brooks-Gunn (2003) çalışmasında pozitif genç gelişim programlarını 5C boyutunda, gençlerin güçlenmesi ve beceri geliştirme boyutunda etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada 48 program incelenmiş, 18 program içeriğindeki amaçları başardığı, 21 programın ise 5C boyutunda yetkinlik ve güveni artırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Programların değerlendirilmesine dönük yapılan bir diğer çalışma Catalano ve diğerleri (2004) tarafından yaşları 6-20 arasında değişen öğrencilerin katılımının sağlandığı 25 pozitif genç gelişim programının analiz edilerek çıktılarının araştırıldığı çalışmadır.

Programların riskli davranışlara karşı koruyucu etki yaptığı, gelişimsel boyutta ise problem davranışların ortaya çıkmasını engellediği sonuçları elde edilmiştir. Programların yaşam becerileri açısından sosyal becerilerin gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır.

Bernat ve Resnick (2006) gençlere dönük gerçekleştirilen araştırmaların riskli faktörlerden daha çok koruyucu faktörlere odaklandığını belirtmişlerdir. Bu tür programların bireyin ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırmaya dönük olmasına dikkat çekmişlerdir. Aynı şekilde Theokas ve Lerner (2006) pozitif genç gelişimi ve risk problem davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek için bir dizi çalışma gerçekleştirmiştir. Worcester, Massachusetts, Puma, Arizona, Missoula, Montana, Dade Country, Florida gibi bölgeleri içeren araştırma beşinci sınıf düzeyinde öğrenciler üzerinde, cinsiyet ve etnik yapı kontrol altına alınarak yapılmıştır. Analizlerde programların risk davranışlarını azalttığı ve koruyucu faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır.

Schulman ve Davies (2007) genç gelişimi modellerinin çıktılarını değerlendiren bir alanyazın taramasında, programların farklı kültürlerde uygulanabileceği evrensel olduğu, güçlü temellere dayandığı, yapısal boyutta güçlü olduğu, tek bir formda programlar olmadığı, kültürel yapıya göre şekillenebileceğini belirtilmiştir. Bu açıdan ele alındığında programların kültürel uygunluğundan söz edilmektedir. Farklı kültürel yapılarda uygunluğunu içeren bir diğer çalışma, Sun ve Steward (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. Araştırma bulgularında, pozitif genç gelişim uygulamasının kontrol edilebilirlik, çatışma çözümü ve problem çözme gibi pek çok yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Lee, Cheung ve Kwong (2012) pozitif gençlik gelişimi için gerekli olan kapsayıcılığı araştırmalarında ele almışlardır. Kapsayıcılığın güçlü yönlerini, dolayısıyla da pozitif gençlik gelişiminin bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarında sosyal yeterlik, duygusal yeterlik, kararlılık, maneviyat gibi birçok yeterlilik ve bu özelliklerin gelişimini pozitif gençlik gelişiminin göstergesi olarak tanımlamışlardır.

Durlak ve Weissberg (2007) çalışmalarında 526 pozitif genç gelişimi programını incelemişlerdir. Çalışmalarında ele aldıkları programların %24'lük bir kısmında uygulamaların tümünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Durlak, Weissberg ve Pachan (2010) da yaptıkları pozitif genç gelişimi ile ilgili çalışmalara dönük meta analizde ise programların çocuklarda sosyal beceri ile ilgili olumlu çıktıları, çocuklarda problem

davranışlarda azalma, kendini tanıma ve okula bağlılık, pozitif sosyal davranışlarda artış gösterdiğini belirtmiştir. Zarrett ve Lerner (2008) ise araştırmasında gelişimi destekleyen çocuk ve gençleri kapsayan etkinliklerin sosyalleşmelerinde ve pozitif gelişimlerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Gavin ve diğerleri (2010) çalışmalarında 1985-2007 arasında yayınlanan pozitif genç gelişim programlarını incelemişlerdir. Programların %50'den fazlası bilişsel, sosyal ve duygusal yeterlilik gibi alanlarda olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışma Shek ve Sun (2009) tarafından, 24 deney ve 24 kontrol gruplu 120 bölüm içeren ön test son test ve nitel değerlendirmelerin gerçekleştirildiği bir çalışmadır. Programın Hong Kong'daki Çinli ergenlerde pozitif gençlik gelişimini destekleme konusunda etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu anlamda kültürel uygunluk açısından güçlü veriler elde edilmiştir. Ayrıca Amerikan Ulusal İlçe ve İl Sağlık Birliği (The National Association of County and City Health Officials-NACCHO) pozitif genç gelişimi yaklaşımını içeren programların gencin iyi olma ve sağlığını sürdürmede etkisinin olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda bu tür programların genç-yetişkin ilişkilerini geliştirdiğini, sosyal bağları oluşturacak yaşam becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir (National Association of County and City Health Officials, (NACCHO), 2009). Yaşam becerilerine dönük bir çalışma, Lerner ve Lerner (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırma sonucunda pozitif genç gelişimi eğitimi alan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla topluma katkı sağladıkları ve daha az suça yönelik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Aynı tarihlerde Phelps ve diğerleri (2009) tarafından pozitif genç gelişiminin yapısını araştırmaya dönük olan çalışma 5, 6, 7. sınıflar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. 4H çalışmaları içinde yer alan 1722 genç üzerinde gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar seçkisiz yöntemle seçilmiş, veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar pozitif genç gelişimin programlarının yapısı açısından güçlü bir yapıya sahip olduğunu ve etkili olduğunu göstermiştir.

Butts ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğrenme-uygulama, bağlanma-aidiyet şeklinde iki temel değeri uygulama alanına koydukları pozitif genç gelişimi adalet modelini geliştirmişlerdir. Çalışmalarında değer eğitimlerini ön plana çıkararak anlamlı rollerin uygulanması, yetkinlik ve dürüstlüğü öğrenme içeriği yer almıştır. Özellikle anlamlı bağların olduğu bir grubun önemsenen bir parçası olarak hissetmeyi önemli bir insani ihtiyaç olarak görmekteyiz. Yaptıkları çalışma ile anlamlı bağlılık ve sosyal ilişkinin gençlerde riskli davranışlara girmeyi azalttığı sonucuna varılmıştır. Lee ve Shek

(2010) çalışmalarında pozitif genç gelişiminin spesifik bir örneğini kullanmışlardır. Çalışmalarında evrensel bir önleme ve psikolojik-sosyolojik ihtiyaçları doğrudan hedef alan önleme modelini içeren iki ana müdahale programı kullanmışlardır. Risk kelimesinin kullanılmaması ve tüm öğrencilere dönük olması programa öğrenci katılımını artırdığını rapor etmişlerdir. Bu bağlamda ele alındığında pozitif yönlere dikkat çekilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Mahatmya (2011) çalışmasında pozitif genç gelişimi programlarının okuldaki olumlu etkileri üzerine odaklanarak, okuldaki sosyal sermayeyi oluşturduğu, ve ileriki yaşlarda toplumsal duyarlılığı olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Pozitif genç gelişim programlarına dönük araştırma yazısında Sherrod (2007) pozitif genç gelişiminin gençliğe dönük evrensel politikalara neden olduğuna, sadece risk altındaki değil tüm gençliğe hitap ettiğine, olumlu sonuçların teşvik edilmesi açısından önemli bir yeri olduğuna vurgu yapmaktadır.

Alan yazında pozitif genç gelişimi uygulamalarının kültürler arası uygunluğunu gösteren araştırmalar söz konusudur. Farklı ülkelerde farklı uygulamalara dönük çalışmalar mevcuttur. Örneğin Latin Amerika'da pozitif genç gelişimi uygulamaları daha çok gönüllü yapılan çalışmalar olup, temel hedef kişisel ve toplumsal gelişmeyi artırmaktır. Uygulamalar daha çok dezavantajlı bireylerin beceri kazandırma eğitiminde kullanılmış ve etkililiği belirtilmiştir (McBride, Johnson, Olate ve O'Hara, 2011). Sun ve Shek (2012) yaptıkları çalışmada yaşları 11-13 arası olan çocuklarda yaşam doyumu ve problem davranışlarla ilgili pozitif genç gelişimi uygulamalarının ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, yaşam becerilerinin kazandırılmasının problem davranışları azalttığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Hong Kong Jokey Kulübü Vakfı tarafından desteklenen pozitif genç eğitimi içeren holistik sosyal programların öz yeterliğe yardım etmedeki başarısını irdelleyen Tsang, Hui ve Law (2012) bu tür eğitimlerin farklı kültürel yapılara uygun gençlik gelişim programlarıyla gerçekleşeceğini vurgulamışlardır. Araştırmasında pozitif genç gelişiminin kültürel yapıya uygunluğuna dikkat çekmiştir. Benzer bir şekilde Benson, Roehlkepartain ve Scales (2012) tarafından Kuzey Amerika, Avrupa, Asya ve Afrika'dan sekiz ülkede yaşları 12-25 arası gençler üzerinde gerçekleştirilen pozitif genç gelişim programlarının risk davranışları ortadan kaldırma veya azaltmaya dönük çıktıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda programların olumlu etkileri olduğu ancak tüm ülkelerde aynı etkililikte yürümediği bunun nedenleri olarak geleneksel modellerin etkisinin olduğu şeklinde bulgular söz konusudur.

Avrupa’da pozitif genç gelişim uygulamaları daha çok gençlerin ekonomik durgunluğa karşı şimdiki ve uzun vadeli olumlu uyumunu sağlayan, kişisel ve toplumsal varlıklarını destekleyen, ergenliğe geçiş, yetişkinliğe hazırlık içeren yaklaşım ve müdahaleler gibi pek çok çalışmayı içermektedir. Ancak finansal destek daha çok koruyucu ve önleyici uygulamalara dönüktür. Kaniusonyte, Malinauskiene ve Truskauskaite-Kunecicene (2014) aile bağlamı ve olumlu gençlik gelişimi bileşenleri olan 5C arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma için veriler Avrupa Sosyal Fonuna bağlı gençlik geliştirme çalışmalarından alınmıştır. Veriler Litvanya’nın Utena bölgesinden 9-12. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ebeveynin desteği, iletişim, duygusal bağlılık, karşılıklı etkileşim, paylaşım ve program içinde destekleyici rol ile pozitif genç gelişimi bileşeni olan 5C arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bu çalışma da bu tür uygulamalarda içinde bulunan yapının ve ailenin destekleyici rolü de vurgulanmıştır. Kültürel uygunluğa dönük bir diğer araştırma ise Erentaite ve Raiziene (2015) tarafından yaşları 14-20 arasında değişen 1686 ergen üzerinde gerçekleştirilen pozitif genç gelişimi modelinin Litvanyada uygulanabilirliğine dönük yapılan çalışmadır. Çalışma, modelin farklı kültürlerle uygunluğunu ortaya koymuştur.

Busiol, Shek ve Lee (2016) İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca dillerinde yayınlanan 1994-2014 yıllarını kapsayan bir alanyazın taraması ile 61 programı değerlendirmişlerdir. Bu programların daha çok ergenlik sorunlarını içerdiği, programlarda standart ve uygulamalarda farklılıklar olduğu, gelişimsel boyutlu programların daha çok yerel düzeyde yürütüldüğü belirtilmiştir. Matos ve Simones (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma da bu sonucu desteklemektedir. Araştırma Portekiz’de uygulanan sosyal ve duygusal yetkinlik, kişilerarası ilişkiler, öz denetim becerileri, okulda sosyal sermayenin geliştirilmesi ve gelecek beklentilerine dönük okul içinde gerçekleştirilen pozitif genç temelli yaşam becerileri uygulamalarının incelenmesi olup, sonuçlarının okul kültürü içinde olumlu ve başarılı sonuçlar verdiğini, projenin amacı olan ergenlerde sosyal hayatta yetkinlik ve motivasyonu artırmada etkili olduğu ile ilgilidir. İncelenen programlardan biri olan Dream Teens, okullarda sosyal sermayenin oluşmasına destek sağlayan, bireyi okul kültürünün bir parçası haline getirmek için etkili olan stratejiler sunmaktadır. Program Portekizli gençlere dönük, onları sosyal yapının bir parçası haline getirmek, katılımlarını sağlamak, fırsatlar sunmak ve yaşam becerileri geliştirmeye dönük bir programdır (Matos ve Simoes, 2016). Frasilho ve arkadaşları

(2016) tarafından Portekiz’de ekonomik durgunlukla baş gösteren problemlerin çözümüne dönük gerçekleştirilen projede yaşları 11-18 olan gençlerin aktif katılımının sağlanması yaşam becerilerine dönük çalışmalar yapılmış ve çalışma sonunda öğrencilerin seslerini duyurdukları, grubun bir parçası olarak iyi hissettirdikleri ile ilgili olumlu bulgular elde etmişlerdir.

Price-Mitchell (2013) pozitif gençlik gelişimi modelinin içeriğinde yer alan, başarıya götüren sekiz yola vurgu yaparak, yönelim pusulası olarak tanımladığı sekiz yeteneğin bireyleri okul, yaşam kariyeri alanlarında başarıya götürücü rol oynadığını belirtmiştir. Merak, sosyallik, esneklik, farkındalık, değerler, içsel kaynaklara ulaşılabilirlik, yaratıcılık, empati gibi yeterliliklerden oluşan modelde çocukları kendi akranları ile topluluk içinde geliştirilen projeler ile etkileşim haline soktuğumuzda başarıya etki edeceğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Campbell ve diğerleri de (2013) pozitif genç gelişiminin okul başarısı yanında risk davranışları azaltıp, kişisel etkililiği artırma gibi çok boyutlu çıktısının olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu anlamda özellikle risk davranışları en aza indirme konusunda kazandırılan yaşam becerilerinin etkileri önemli görülmektedir.

Anyon ve Jenson (2014) pozitif genç gelişimi programlarını incelediğinde bu programların olumlu çıktılara odaklanarak, programların bireye kendini ifade fırsatı sunduğu, katılımı sağladığı, beceri kazandırma anlamında okul ve tüm yapıların çabalarını bütünleştirdiğini belirtmişlerdir. Anyon ve Jenson’a (2014) göre sağlıklı genç pozitif değerler, bağlılık, sorumluluk gibi karakterize edilen özelliklerle tanımlanır. Uygulamaya konulan pozitif genç gelişimi programlarının da gençleri güçlendirmek, pozitif büyümeyi sağlamak, gençleri harekete geçirmek için tüm yapıları kullanmayı gerekli yaşam becerilerini kazandırmayı amaçlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sancassiani ve diğerleri (2015) araştırmalarında pozitif genç gelişimi bünyesinde ilkokul, ortaokul ve lise gibi eğitim kurumlarında okul temelli yaşam becerileri programlarının çocukların duygusal ve davranışsal sorunları azalttığı yönünde kanıtlar bulmuşlardır. Araştırma 2000-2014 yılları arasında uluslararası okul temelli yaşam becerileri eğitimi alan 0-17 yaş öğrencilerini kapsamıştır.

McBrien, Stewart ve Akullu-Ezati (2016) araştırmalarında pozitif genç gelişimi uygulamalarından olan 5C’yi içeren uygulamaları incelemişler ve bu programla desteklenen katılımcıların yaşam becerilerinin pozitif yönde arttığına dönük bulgular elde

etmişlerdir. Araştırma 2010-2014 yılları arasında Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Uganda ülkelerinden seçilen 150 savaştan etkilenen yaşları 13-18 olan çocuklar ve 100 yetişkin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre program sonrasında programın etkileri ile savaştan sonra nasıl başa çıktıkları, yaşam becerilerini nasıl geliştirdikleri ile ilgili nitel ve nicel yöntemler kullanılarak veriler toplanmıştır. Programların savaş sonrası problemlerle baş etme ile olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur.

Lewis ve diğerleri (2016) okul tabanlı sosyal, duygusal ve karakter geliştirme müdahalesine dönük pozitif genç gelişimi çalışmalarını düşük gelirli, etnik azınlıkta yer alan gençler üzerinde gerçekleştirmiştir. Kendilik, akran ilişkileri ve sosyal becerileri içeren programların değerlendirilmesinde 3-8. sınıflardan 1170 öğrencinin katılımı sağlanmış ve değerlendirme sonuçlarına göre pozitif genç gelişimi okul müdahalelerinin etnik azınlık ve düşük gelirli bireylerde olumlu katkılar sağladığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bonel ve diğerleri (2016) araştırmalarında sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımı, okul içi şiddet davranışlarını azaltmaya dönük yapılan 19 programı incelemiş, pozitif genç gelişimi programlarının gençlerde pozitif yönlerini geliştirme, kendini düzenleme, kendini geliştirme ve çatışma çözme gibi pozitif gelişimi sağlamada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

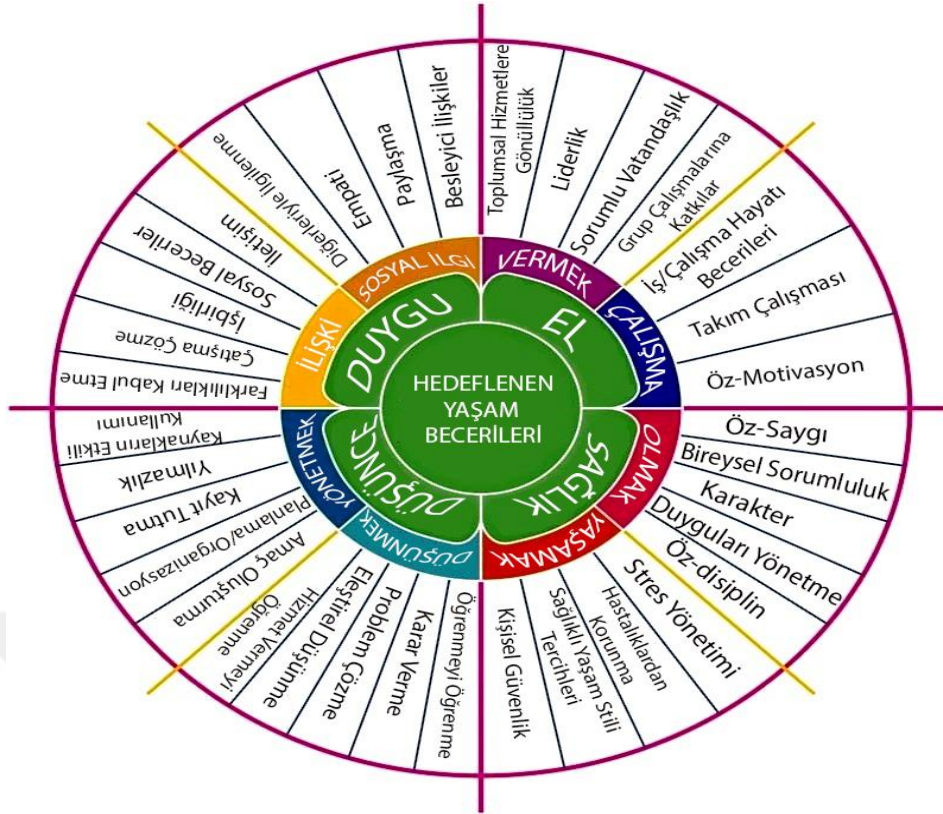
Türkiye’de PGG ile ilgili sınırlı sayıda çalışma söz konusudur. Kabakçı (2016) araştırmasında pozitif genç gelişimi içinde önemli görülen karakter eğitimini PDR bağlamında ele alarak, karakter güçlerini geliştirmenin pozitif genç gelişimi ve okul PDR hizmetleri için gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Tomar ve Arkadaşları (2016) üstün yetenekli öğrencilerin pozitif genç gelişimi temelinde bilişsel, sosyal, duygusal özelliklerini ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarında 4H pozitif genç gelişimi programı kullanılmıştır. Programda amaç üstün yetenekli bireylere okul sonrası bir zenginleştirme ortamı sunmaktır. Program uygulama aşamasında olduğu için etkilerine dönük bulgular henüz elde edilmemiştir.

### **2.3. 4H Uygulamaları ve Araştırmalar**

Araştırmada temel alınan 4H programı pozitif genç gelişimi programlarından biri olup, 4H İngilizce “HEAD” (Baş-Düşünce), “HEART” (Kalp-Duygu), “HAND” (El) ve “HEALTH” (Sağlık) kelimelerin baş harflerini temsil eden dört kişisel gelişimi temel almaktadır (Norman ve Jordan, 2006). 4H kapsamında yer alan ana yaşam becerileri ve

alt yaşam becerileri Şekil 1’de verilmiştir. 4H uygulamalarında, sekiz ana yaşam becerisi; yönetme, düşünme, bağlı olma, önemseme, verme, çalışma, var olma ve yaşama olarak Colorado Üniversitesinin oluşturduğu taksonomisi temel alınmıştır. 4H programında amaç içeriğinde yer alan pek çok yaşam becerileri alanlarında gelişimi sağlamaktır. Yaşları 5-21 arasında değişen yaş grubunu kapsamaktadır (4H Organizyonu, 2014). Organizasyonun amacı bireye erken yaşlarda ulaşılmasıdır. Bireylerin erken yaşlarda başlayarak geniş bir öğrenim süreci içinde, geleceğe uyum sağlayabilen, kendini sürekli geliştirmeye dönük bireyler yetiştirme adına hazırlanan programlardan biridir (Aslan, 2014). Bu araştırmada pozitif genç gelişimi programı adı altında 4H programının ana basamağını oluşturan, yaşam becerilerine vurgu yapan “HEART” (KALP-DUYGU) kategorisi temel alınmış ve bu kategoride yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt kategorisindeki farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, işbirliği, sosyal beceriler, iletişim, diğerleri ile ilgilenme, empati ,paylaşma, besleyici ilişkiler gibi yaşam becerileri ele alınmıştır. Özellikle bu becerilerin ele alınmasının nedeni bu becerilerin kazandırılmasının ilkokulun önemli işlevlerinden olması, topluma sağlıklı uyum yapabilme, sorun çözme, etkili iletişim için temel düzeyde gerekli bilgi ve becerileri kazanma konularını içermesidir.

Deneyimsel öğrenme programlarını içeren 4H gençlerin gelişimleri sürecinde ihtiyaç duydukları yaşam becerilerini kazanmaya dönük bir programdır. Önceleri kırsal kesimlerde başlayan programlar daha sonra dünyada 80’in üzerinde ülkede uygulama alanı bulmuştur (4H Organizasyonu, 2014). Amblemi yeşil yapraklı yonca olan 4H gençleri bilimde, sanatta ve sosyal ilişkilerde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Pek çok uygulama örneklerine sahiptir. Bu uygulamalara örnek olarak Cloverkids (Yonca Çocuklar), 4H Maceracılar, Cloverbuds (Yonca Tomurcukları), İlköğretim Üyeleri, Mini 4-H gibi 5-8 yaş dönemi dönük programlarla birlikte üniversite bünyesinde yer alan çeşitli program ve organizasyonlar sayılabilir. Çalışmalar, yıllık toplanan 4H kongresinde paylaşılarak alt yapı geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmektedir.



Şekil 1. 4H Yaşam Becerileri

Kaynak. Hendricks, P (1998) Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model) Akt: Özbay, 2013.

4H programı bireyin yaşam becerilerini geliştirmeye odaklıdır (Perkins ve Borden, 2003). Program pek çok uygulamada model olarak kullanılmıştır. Uygulamaların etkililiği ile ilgili çok sayıda araştırma söz konusudur. Ergenin cinsellik ve üreme sağlığı (Balsano ve diğerleri, 2009), kendini düzenleme (Gavin ve diğerleri, 2010), okula bağlılığı geliştirme, okul terkleri ve riskli davranışlarda koruyuculuk (Gestsdottir ve diğerleri, 2010; Lerner ve diğerleri, 2006), sosyal beceriler (Peterson ve Seligman, 2004), sorumluluk, problemlerle baş etme becerisi (Olson ve Goddard 2012), iyi olma hali ve yılmazlık (Sanders ve Munford, 2014), yetenekleri ve yetkinlikleri inşa etmek (Roth ve Brooks-Gunn, 2015), pozitif akran ilişkileri (Shek ve diğerleri, 2010), pozitif kaynakları geliştirme (Smith ve diğerleri, 2013) gibi pek çok olumlu etkileri savunulmaktadır. Youngblade, Theokas, Schulenberg, Huang ve Novak'a (2007) göre de programlar, sosyal ve duygusal alanlarda gençleri önemli ölçüde geliştirmekte ve geleceğe yönelik inançlarını artırmakta, özgüven ve yetkinliği güçlendirmektedir.

Bu araştırma kapsamında geçen yaşam becerilerine dönük 4H uygulaması ile ilgili alanyazında araştırmalar söz konusudur. Örneğin Ladewing ve Thomas (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışma 710 4H organizasyonu üyesi ve 743 farklı gençlik programı üyesi, 309 ise hiç bir organizasyona katılmayan üye üzerinde yapılmıştır. Çalışma 4H programının başkalarına yardım becerileri, kendini ifade etme gibi yaşam becerilerine dönük etkililiğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 4H programları diğer programlarla karşılaştırıldığında daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu, yetişkin yaşama dönük beceri geliştirme, başkaları ile çalışma gibi yaşam becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Astroth (1996) 4H ile ilgili bir araştırmasında programın, üyelerin yaşam becerilerini geliştirmesinde etkili olduğunu savunmuştur. Araştırmasında 4H kulüplerinin karar verme, sorumluluk, kişilerarası beceriler, sosyal becerilerde etkili olduğu, organizasyona katılan bireylerde tecrübelerle öğrenme fırsatı sunulduğu belirtilmiştir. Etkili gençlik programlarının bireylerin yaşam becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Morris (1996) çalışmasında 4H programına katılan gençlerin iletişim, karar verme, diğerleriyle iyi geçinme, kendini anlama, grupta çalışma gibi yaşam becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma 1993-1994 yılları arasında 4H üyesi yaşları 14-18 arasında değişen 400 üye ile yapılmıştır. Çalışmada veriler Genç liderlik Yaşam Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4H katılımcılarının cevaplarının analizinde programın diğerleriyle iyi geçinme, karar verme, iletişim, grupta çalışma ve kendini anlama gibi yaşam becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Robinson ve Zajicek (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmede pozitif genç gelişimi 4H programının etkilerini araştırmaktır. Yaşam Becerileri Envanteri kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma, takım çalışması, kendini anlama, karar verme, liderlik ve iletişim gibi yaşam becerilerini içeren ön-test son-test kontrol gruplu bir araştırmadır. Program sonunda deney grubunun yaşam becerileri puanlarının anlamlı derecede arttığı gözlenmiştir. Araştırma sonuçları bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

4H uygulamalarının etkililiğini araştıran Fitzpatrick, Cagne, Jones, Loble ve Phelps (2005) bu tür programlara katılan gençlerin yaşam becerilerini kullanmaya dönük

nicel verilere göre 4H de yer alan yaşam becerilerini öğrenme ve kullanmada programların etkili olduğu, nitel verilerde ise programdan yüksek derecede memnun oldukları sonucunu elde etmiştir. Katılımcılar programla birlikte benlik saygısı, sorumluluk, takım çalışması, işbirliği, ilişki, amaç belirleme, farklılıkları kabul gibi yaşam becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Washington State Üniversitesinin 4H program odaklı çalışmasında programların içeriği incelendiğinde sosyal gelişim boyutu ile ilgili programın odak noktasını sekiz kritik nokta oluşturduğunu belirlemişlerdir. Hedef kitleris 9-11 yaş çocuklar olan pogramların daha çok kendini tanıma, ayırt etme, birlikte çalışma, çatışma çözüme, grup çalışmalarına katılma gibi sosyal becerileri içerdiği görülmektedir (Washington State Üniversitesi, 4H Youth Development Program, 2008). Özellikle programlarda yaşam becerilerine dönük çalışmaların yoğun olduğu gözlenmiştir.

Youngblade ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma 11-17 yaşlar arasında 42305 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Programa katılan katılımcılardan veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonunda olumlu kaynakların sağlanmasına etki eden programların olumsuz çıktıların azaltılması yanında pozitif gelişim için pek çok katkı sağladığı sonuçları elde edilmiştir.

Zarrett ve diğerleri (2007) tarafından 5, 6 ve 7. sınıf 1622 genç üzerinde gerçekleştirilen boylamsal araştırmada pozitif genç gelişimi uygulamalarının etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları bu tür programlara katılımın gençlik sorunlarını önleme, koruyuculuk ve geliştirme boyutunda etkili olduğunu göstermiştir. Aynı yıllarda Henderson, Whitaker, Bialeschki, Scanlin ve Thurber (2007) pozitif genç gelişimi okul dışı saatlerde gerçekleştirilen uygulamalara dönük yaptıkları araştırmada pozitif genç gelişimi uygulamaları içinde 2300 çocuğun ebeveynlerinden alınan veri ışığında çocukların gelişim süreçlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda programların bağımsızlık, arkadaş edinme, pozitif uyum, akran ilişkileri geliştirme gibi yaşam becerileri alanlarında etkili olduğu bulunmuştur.

Lerner ve Lerner (2010) yaptıkları 4H uygulamalarına dönük boylamsal araştırmada 7000'den fazla ergen üzerinde pozitif genç gelişimi modeli 4H programlarını incelemiştir. Tufts Üniversitesi araştırmacıları her yıl verileri analiz ederek sonuçlandırmıştır. Programlar genç ve yetişkin arasında olumlu ve sürdürülebilir ilişkiler, önemli yaşam becerileri inşa eden etkinlikler, yaşam becerilerini bir lider olarak

veya grubun bir üyesi olarak kullanma fırsatı sunma gibi üç alana odaklanmıştır. Araştırmaları sonunda 5-12. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan 4H programlarının etkililiği ile ilgili güçlü kanıtlara ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Madsen, Hicks ve Thompson (2011) düşük gelirli öğrenciler arasında gerçekleştirdikleri araştırmalarında koruyucu faktörlerin pozitif genç gelişimi ile ilgisini ve eğitimde çıktılarını incelemişlerdir. Yarı deneysel bir çalışma olan bu çalışmaya 158 öğrenci katılmış, 94 öğrenci deney grubunu, 64 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda programların problem çözme, okulda kendini grubun bir parçası olarak hissetme, başkalarını önemseme yaşam becerilerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Bir diğer araştırma Holt, Sehn, Spence, Newton ve Ball (2011) tarafından okulla eş zamanlı gerçekleştirilen pozitif genç gelişimi temelli sportif etkinliklerinin etkililiği ile ilgilidir. Araştırma bir okulda 8 öğretmen, 59 öğrenciden görüşme yoluyla alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda özellikle yaşam becerilerine odaklı pozitif genç gelişimi temelli etkinliklerin empati ve sosyal ilişkileri geliştirdiğine dönük bulgulara ulaşılmıştır.

4H pozitif genç gelişimi uygulamaları gençleri potansiyellerini olabilecek en yüksek şekilde geliştirmede desteklemektedir. Bunu yaparken programlar yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, kendini tanıma, uygulama olanakları, öğrenme ve gelişim için güvenli ortam, fırsatlar, öğrenmeye aktif katılım anahtar figürleri içermektedir. 4H pozitif genç gelişimi bu öğeleri içerecek şekilde tasarlanmıştır (Kreikemeier, 2015). Kreikemeier (2015) araştırmasında Kuzeydoğu Nebraska bölgesindeki 10-14 yaşları aralığını kapsayan katılımcılardan oluşan kırsal ve kentsel bölgelerindeki öğrencilerle gerçekleştirilen 4H etkililiğini incelemiştir. Araştırma bünyesinde yer alan programda kritik düşünme, karar verme, iletişim, amaç belirleme ve problem çözme yaşam becerileri yer almıştır. Araştırma sonuçları pozitif genç gelişimi programları 4H yaşam becerilerini kazandırmada pozitif etkiye sahip oldukları yönündedir (Kreikemeier, 2015). Ayrıca Washington Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen gençlik programı ile ilgili bir araştırma sonucunda bu programların okula devam etme, problem çözme, arkadaş ilişkileri, akademik başarı gibi becerileri olumlu etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca şiddet gibi olumsuz davranışlarda da iyileşmeye dönük olumlu bulgular elde

edilmiştir. Bu bulgulara dönük programların gençlerin olumlu gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir (New York State 4H Youth Organization, 2015).

4H alanında yapılan bir diğer çalışma yaşları 14-18 arasında olan toplam 229 genç üzerinde yapılan çalışmadır. Katılımcılar, 41 öğrenci 8. sınıf, 40 öğrenci 9. sınıf, 70 öğrenci 10. sınıf, 52 öğrenci 11. sınıf ve 22 öğrenci 12. sınıflardan seçilmiştir. Çalışma sonunda programa katılan katılımcılardan yaşam becerileri ile ilgili elde edilen sonuçlar, amaçlı planlanan programların önemini destekler niteliktedir (Allen ve Lohman, 2016).

Son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde pozitif yaklaşımların yerleşmesi yeni bakış açıları, yaklaşım ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Özellikle PDR alanında pozitif genç gelişiminin kullanımı ve bu yaklaşımı temel alan beceri eğitim programlarının hazırlanması, nitel ve nicel değerlendirmelerin birlikte kullanılarak araştırmanın yapılması açısından bu çalışma önemli görülmektedir. Pozitif genç gelişimi programı adı altında 4H programının iki ana basamağını içeren özellikle yaşam becerilerine vurgu yapan KALP-DUYGU ana kategorisi bu çalışmada temel alınmış ve bu kategoride yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt kategorilerinde yer alan yaşam becerileri üzerinde durulmuştur. Bu beceriler arasında farklılıkları kabul etme, çatışma çözme, işbirliği, iletişim, paylaşma, empati, başkaları ile ilgilenme, besleyici ilişkiler ve sosyal beceriler ele alınmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma ile ilkökul 4. sınıf öğrencilerine dönük hazırlanan pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın dünyada pek çok ülkede etkililiği sınanan pozitif genç gelişimi yaklaşımı temelli olması, günümüzde okullarda uygulanan KGRP'ye etkili bir kaynak sunacağı ve böylece alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araç ve yöntemlerine, uygulanacak sınıf rehberlik programı uygulamalarının içeriğine, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

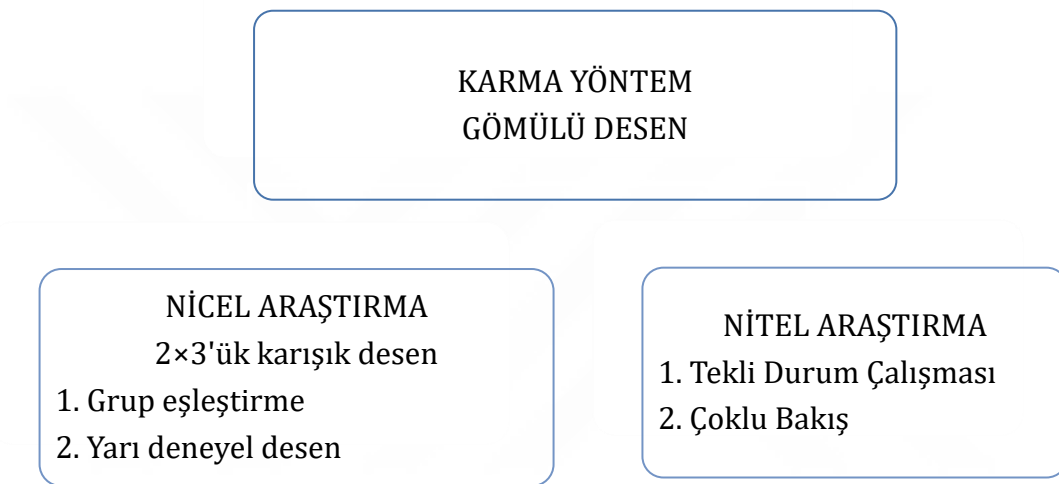
#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada Ankara Yenimahalle ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine pozitif genç gelişimi temel alınarak hazırlanan ve uygulanan yaşam becerileri sınıf rehberliği programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırma problemlerini en iyi şekilde anlamak için çok sayıda yöntem ve tasarım setini bir arada kullanarak, nitel ve nicel verileri bir arada kullanmayı içermektedir (Creswell ve Garrett, 2008). Çalışmada karma yöntemlerden biri olan gömülü desen kullanılmıştır. Bu desende nicel yaklaşıma dayalı elde edilen veriler ana seti; nitel yaklaşımla elde edilen veriler destekleyici veri setini oluşturmuş ve katılımcıların yaşam becerilerindeki değişim ve programın etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma, grupların denkleştirilmesi söz konusu olduğundan yarı deneysel niteliktedir (Şekil 2). Büyüköztürk'e (2016) göre bir araştırmanın gerçek deneysel olmasının koşulu deneklerin yansız atanmış olmasıdır. Öntest-sontest-izleme kontrol gruplu 2×3 lük split plot deseni isimlendirilmiştir. Bu desende birincil faktör işlem gruplarını (deney-kontrol), ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme) göstermektedir.

Gruplar	Ön-test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	YBÖ Uygulama	Yaşam Becerileri Sınıf Rehberliği	YBÖ Uygulama	YBÖ Uygulama
Kontrol	YBÖ Uygulama	Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı	YBÖ Uygulama	YBÖ Uygulama

Şekil 2. Araştırmanın Deneysel Deseni

Araştırmanın nitel boyutunda ise tekli durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması programların, müdahalelerin tarafların bakış açılarıyla değerlendirilmesinde kullanılan nitel bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2016). Çalışmada deney grubunda yer alan deneklerin deneysel süreçteki etkileri, kararları onların bakış açıları ile değerlendirilmiştir. Çalışmada deneklerin dışında ek olarak öğretmenlerden ve ebeveynlerden de bilgi toplanarak süreç hakkında daha geniş bilgi edinmek amacıyla bütünsel bir değerlendirmeye odaklanılmıştır. Araştırmada kullanılan desen Şekil 3 de verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Karma Desen

Araştırmanın niteliğinin artırılması için hazırlanan yapılandırılmış gözlem ve görüşme formlarının uzman incelemesi yöntemine başvurularak alınan dönütlerle araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2003). Görüşme, gözlem ve oturum değerlendirme formlarının iç geçerliğini artırmak için psikolojik danışma ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme alanlarından üç öğretim üyesinden, özel eğitim bölümünden bir öğretim üyesinden görüşleri alınarak formlarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada ayrıca nitel veriler için program süresince programa katılan deneklerin oturumlara dönük duygularını ve kazanımlara dönük düşüncelerini almayı amaçlayan oturum değerlendirme formları kullanılmıştır. Program sonunda ise deneklerin gönüllü velilerinin görüşlerinin alınması amacıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Amaç velilerden elde edilen gözlem sonuçlarını odak grup görüşmesi sonuçları ile de desteklemektir. Araştırmada ayrıca öğretmen gözlem formları

kullanılarak deneklerde program öncesi var olan durum ile sonrasındaki değişimler incelenmiştir.

Deney grubunun Yaşam Becerileri Ölçeğinden aldığı puanlar araştırmanın bağımlı değişkenidir. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise deney grubuna uygulanan yaşam becerileri sınıf rehberlik programı oluşturmaktadır. Program sonlandıktan bir ay sonra her iki gruba da izleme testi uygulanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulunda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Uygulamalarda aksaklıkla karşılaşmamak ve çalışmaların daha etkili gerçekleştirilebilmesi için araştırmacının çalıştığı okul seçilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinin yakın olması da çalışma grubunun seçilmesinde etkili olmuştur. Çalışma grubu oluşturulmadan önce tüm dördüncü sınıf düzeyindeki şubelerdeki öğrencilerin özellikleri incelenmiştir. Şubelerin cinsiyet ve sosyo ekonomik dağılımlarına bakılarak birbirine benzer gruplar içinden iki şube kura ile seçilmiştir. Seçilen şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda dört adet 4. sınıf şubesinde toplam 110 öğrenci bulunmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre okuldaki 4. sınıflardan 4.B sınıfı deney, 4.C sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 11 kız, 10 erkek olmak üzere 21, kontrol grubu 10 kız, 10 erkek olmak üzere 20 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel durum çalışması için çalışma grubunu, deney grubunu oluşturan denekler, çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfın sınıf öğretmeni (deney öncesi ve deney sonrası gözlemler), deney grubunu oluşturan katılımcıların ebeveynleri (odak grup görüşmesi için gönüllü seçilen 7 ebeveyn ve deney grubunu oluşturan katılımcıların tümünün ebeveynleri) oluşturmuştur.

### **3.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sosyal Yaşam Becerileri Programı**

Pozitif genç gelişimi, müdahale programlarının orta dereceli başarılı olmasına bir tepki olarak çıkmıştır (Benson, 1997; Pittman, 1991). Çünkü gençlerin günümüzde optimal gelişimi sağlayacak, yetkinlik kazandıracak yaklaşımlara ihtiyacı vardır (Peterson, 2004). Bu nedenle hazırlanacak programların bireyin gelişimlerini teşvik edecek şekilde olması beklenir. Aydoğan'a (2013) göre iyi yapılandırılmış pozitif genç

gelişim programları tüm öğrencilere yönelik, güçlere dönük, ilgi, yetenek, gelişim ihtiyaçlarına göre hazırlanan etkinliklerden oluşmalıdır. Ayrıca programlar geliştirilirken konuların ve program bileşenlerinin belirlenmesi gerekir. Programlar bireyin gelişim özelliklerine göre hazırlanmalıdır (Catalano ve diğerleri, 2004). Blum (2003) gençlik programlarının etkililiği için gençlerin aktif olmasına ve etkili akran ilişkilerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Rhodes ve Roffman (2003) ise programlarda ailenin pozitif etkilerinin önemini vurgulamıştır. Ebeveynlerin çocukların sağlıklı ve olumlu yönde etkilenmeleri adına aracı bir durumda gözleme yapması açısından programın bir parçaları olmaları önemlidir (Bornstein, 2003). Bu anlamda araştırmada aileye dönük programla ilgili bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Bilgilendirme içeriğinde, programın tanıtılması, programın uygulama süreci boyunca çocuklarına dönük gözlem süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği, kullanılacak gözlem formları hakkında bilgi verilmiştir. Program sonrasında ise gözlemlerine ve görüşlerine başvurulmuştur.

Pagliari ve Klindera'e (2001) göre gençlik geliştirme programları bireyin gerçek ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Bu amaçla program hazırlanırken yaşam becerileri programları ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre ihtiyaçlarına yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yaşam becerileri programı hazırlanırken eğitimciler; grubun gelişim düzeyine göre yaşam becerilerini belirleme, bu yaşam becerilerini gruba adapte edebilme, etkin dinleme, pozitif çalışmayı cesaretlendirme, pozitif ve güven verici ortamı sağlama, duygusal desteği sunma, ödüllendirme, izleme ve değerlendirme yapma, grup üyelerinin kendilerini rahat ifade edebilecekleri yöntemleri kullanma konularında hassas olmalıdırlar (Hanbury, 2008). Bu nedenle tüm konular dikkate alınarak program hazırlanmıştır. Ayrıca program hazırlanırken çalışma saatlerinin belirli günlerde olmasına, düzenli bir çalışma takvimi oluşturulmasına, öğrencilerin etkili katılımının sağlanmasına, gerektiğinde sınıf öğretmeninden destek alınmasına özen gösterilmiştir. Çünkü günümüzde okullarda uygulanan KGRP sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmektedir.

Program hazırlık aşamasında yaşam becerilerini planlarken güçlü bir alt yapı ve destekleyici yapı ile başlanmalıdır (Hanbury, 2008). Bu amaçla araştırmada hazırlanan program planlaması yapılırken grubun ihtiyaçları ve ortak amaçlarını belirleme, yaşam becerilerinin öğrenme seçeneklerini belirleme, eğitim programı içinde ve eğitim programını destekleyici bir program hazırlama, programı destekleyici başka bir eğitim çalışması olan atölye eğitimlerini hazırlama, programda kullanılacak materyalleri belirleme, öğretmen ve veli bilgilendirme, izleme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını

belirleme gibi konular tek tek ele alınmıştır. Bu çalışmalar gerçekleştirilirken Nazlı (2017) tasarım aşamaları göz önünde bulundurulmuştur.

### *3.3.1. Programın Alt Yapısının Hazırlanması*

Bu aşamada programın temel felsefesi, kuramsal temelleri belirlenmiştir. Pozitif psikoloji, hümanistik yaklaşım, sistem teorisi gibi pozitif genç gelişimine etki eden tüm felsefi ve kuramsal yapılar, daha önceden yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Program hazırlanırken mevcut eğitim programları incelenmiştir. Pilot uygulama için sınıf rehberliği etkinliklerinden örnek uygulama çalışması gerçekleştirilerek etkinliklerin sınıf düzeyine uygunluğu, gerçekleştirilebilirliği araştırılmıştır. Uygulama tarihinden önce, üç oturum (sınıf rehberliği ve atölye eğitimi) 2015-2016 Eğitim Öğretim yılının ikinci döneminde programın uygulanacağı çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle aynı yaş grubunu oluşturan öğrencilere pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde bazı etkinliklerin uzun olduğu ve ısınma etkinliklerinin sınıf ortamında uygulamasının kısıtlayıcı olduğu gözlenmiştir. Yapılan pilot uygulama ile etkinliklerin gruba uygunluğu, süre, yöntem ve tekniklerin uygunluğu, kullanılabilirliği gibi konular değerlendirilmiştir.

### *3.3.2. Programın Tasarım Süreci*

Program tasarım sürecinde kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme aşamaları kullanılmıştır. Hedef ve kazanım belirleme aşamasında sınıf rehberliği programında ve atölye eğitiminde yer alacak kazanımlar belirlenmiştir. Araştırmada eğitim programına dahil olan bireylere kazandırılacak bilgi ve becerileri, kazanımları ve hedefleri belirlerken Wellman ve Moore taksonomisi olan fark etme, kavrama, genelleme aşamaları (Nazlı, 2017) dikkate alınmıştır.

Araştırma ilkökul düzeyinde olduğu için kazanımların bu dönemdeki çocukların gelişim görevlerini yerine getirmeye dönük tasarlanması gerekmektedir (Külahoğlu, 2003; Yeşilyaprak, 2008). Yavuzer (2001) bu dönemi somut düşünce dönemi olarak kabul edip, bilgiyi yaşama transfer etme çabalarına geçiş için başlangıç olarak görür. Bu nedenle sınıf rehberliği ve atölye çalışması programının kazanımları algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir. Sınıf rehberlik programı, atölye eğitimi içinde yer alan çalışmaların planlaması yapıldıktan sonra alanda çalışan iki rehber öğretmenden program ile ilgili görüşler alınmış ayrıca PDR ana bilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinin

görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programında kazanımlar şu şekilde belirlenmiştir.

**1. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Programda elde edeceği bilgi ve becerileri fark eder.
- Programın amacını ve nasıl bir ortamda gerçekleşeceğini fark eder.

**2. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Kendine ve başkalarına dönük olumlu özellikleri fark eder.
- Kendine ve başkalarına dönük özgün özellikleri fark eder.

**3. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Kendisinin ve başkalarının olumlu yönlerini fark eder.
- Bireylerin farklı özelliklerinin doğal olduğunu kavrar.

**4. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygılı olmanın önemini kavrar.

**5. Sınıf Rehberliği /Atölye Eğitimi**

- Sözel ve sözel olmayan iletişimin önemini fark eder.
- İletişimde etkin dinlemenin önemini kavrar.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini fark eder.
- Etkili iletişim becerilerini fark eder.

**6. Sınıf Rehberliği /Atölye Eğitimi**

- Etkili iletişimde duyguları tanımanın önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini kavrar.
- Etkili iletişimde pozitif yolları kullanmanın önemini kavrar.

**7. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Günlük yaşamda yaşadıkları çatışma nedenlerini fark eder.
- Etkili çatışma çözme yöntemlerini fark eder.

**8. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Anlaşmazlıklarda çatışma çözme becerilerinin hangilerini kullanacağını bilir.

**9. Sınıf Rehberliği /Atölye Eğitimi**

- Empatinin kişilerarası ilişkilerde önemini fark eder.
- Hoşa giden ve hoşa gitmeyen duyguları ayırt eder.
- Kişilerarası ilişkilerde empati kurmada duyguları tanımanın önemini fark eder.

### **10. Sınıf Rehberliği /Atölye Eğitimi**

- Grupla çalışmada gerekli olan becerilerin önemini fark eder.
- Grupta işbirliği ve paylaşmanın önemini fark eder.
- Grupla çalışmanın önemini ifade eder.

### **11. Sınıf Rehberliği/Atölye Eğitimi**

- Arkadaşlığın önemini kavrar.
- Etkili arkadaşlık ilişkilerinde olumlu tepkilerin neler olduğunu kavrar.
- Arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği ve paylaşmanın önemini kavrar.

### **12. Sınıf Rehberliği / Atölye Eğitimi**

- Programda elde ettiği kazanımları gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar.

Tüm kazanımlar programın ana yapısını oluşturan pozitif genç gelişimi uygulamalarından olan 4H'nin bir yaprağını temsil eden yaşam becerilerine dönük hazırlanmıştır. 4H yaklaşımı içeriğini oluşturan (BAŞ, KALP, EL VE SAĞLIK – HEAD, HEART, HAND, HEALTH-) ana başlıkta, sekiz ana yaşam becerileri (yönetme, düşünme, bağlı olma, önemseme, verme, çalışma, varolma, yaşama) içinde yer alan yaşam becerileri incelenerek gelişim düzeylerine göre bu dönemin gerektirdiği yaşam becerileri üzerinde durulması kararlaştırılmıştır. Bu çalışmada ele alınan yaşam becerilerinin birbirleriyle ilişkili olması programda hedeflenen yaşam becerilerinin seçilmesine neden olmuştur. Bu nedenle program, bir yaşam becerisi geliştirilirken yapılacak çalışmalar diğer bir yaşam becerisinin gelişmesi veya kazandırılmasını destekleyecek şekilde hazırlanmıştır.

Program içeriğini oluşturan yaşam becerilerine ait sınıf rehberliği ve atölye eğitimi oturumları bir veya bir kaç etkinlikten oluşacak şekilde planlanmıştır. Planlama yapılırken hangi etkinliğin öncelikli yapılmasına konunun ele alınış basamaklarına göre karar verilmiştir. Sınıf rehberliği oturum planlaması giriş etkinliği, konuya giriş, kazanıma dönük etkinlikler, sonlandırma, geri bildirim, değerlendirme aşamalarından oluşturulmuştur.

Her bir oturum için planlama aşamalarında oturumun amaçlarının, oturum amaçlarının nasıl aktarılacağının, gerekli materyallerin, her aşamanın ne kadar süreceğinin, kullanılacak yöntemlerin, geri bildirimlerin nasıl alınacağının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Sınıf rehberliği etkinliklerinde kazanımların pekiştirilmesi ve

öğrenmenin kalıcılığının artırılması için atölye eğitimi ile desteklenmiştir. Programda şu konulara yer verilmiştir.

1. Programın amacını kavrama
2. Kendine ve başkalarına dönük olumlu yönleri fark etme, farklılıkları fark etme
3. Farklılıklara karşı hoşgörü ve saygı
4. İletişimin önemi, etkili iletişim, iletişim engelleri ve etkili iletişim becerileri
5. İletişimde duyguların önemi, etkin dinleme, iletişim engelleri, iletişimde pozitif yolları kullanma
6. Etkili çatışma çözme becerileri
7. Empatinin önemi, duyguları tanıma
8. Grupta paylaşım ve işbirliği
9. Besleyici ilişkiler geliştirme, arkadaşlık ilişkileri, işbirliği ve paylaşım

Programın süreç kısmı, deney grubunda hangi zamanlarda, ne kadar çalışma yapılacağını içermektedir. Program, 12 oturumluk sınıf rehberlik etkinliği ve 12 atölye çalışmasını içerecek şekilde hazırlanmıştır. Sınıf rehberlik çalışmaları haftada bir gün 45 dakika, atölye çalışması haftada bir gün iki ders saatini içeren 90 dakika sürecek şekilde planlanmıştır.

Etkinlikler Hanbury (2008) sosyal yaşam becerileri etkinlikleri, alanyazında pozitif genç gelişimi program etkinlikleri de incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerden oluşmuştur. Etkinliklerin zengin öğrenme yaşantıları içerecek şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Grup tartışmaları, rol oynama, bilgilendirme, vaka analizi, soru cevap, drama, beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemler kullanılmıştır. Hanbury'e (2008) göre yaşam becerilerini öğretirken kullanılan yöntemler (grup tartışmaları, resimli kartlar, araştırma, rol oynama, oyunlar, resim ve çizimler, geri bildirim, kuklalar, sessiz yansıtma, sınıf dışı çalışmalar, atölye çalışmaları vb gibi) bu becerileri kazandırmada etkili olacaktır. Erkan'a (2004) göre beceri eğitimlerinde soru cevap, anlatım, rol oynama, tartışma, örnek olay gibi yöntemler kullanılması etkili olacaktır. Bu nedenle çeşitli yöntemler süreçte kullanılmıştır.

Program 9-10 yaş grubuna uygulanacağı için daha çok hareketli ve aktif düşünmeyi sağlayıcı etkinliklerle yapılandırılmıştır. Pozitif Genç Gelişimi temelli yaşam becerileri programında grup üyelerinin duygularını veya hissettiklerini rahatlıkla ve derinlemesine ifade etmede cesaretlendirme önemli görüldüğünden ve bu programda

çalışılan grubun yaş düzeyinin küçük olması nedeniyle duygu ve düşüncelerini ifade etmede resimler, oyunlar gibi çeşitli etkinlikler kullanılmıştır.

Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde ise sınıf rehberliği, atölye çalışması sonucunda uygulanan programın etkililiğini ölçmek amacıyla son test uygulaması Yaşam Becerileri Ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca nitel değerlendirmede ebeveynlerle görüşme, sınıf öğretmeninin ve ebeveynlerin programa katılan katılımcılara ait gözlemlerini içeren gözlem formu, bir grup ebeveyn ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ile ve her bir etkinlik sonucunda öğrencilerin dolduracağı etkinlik değerlendirme formları ile gerçekleştirilmiştir. Hanbury'e (2008) göre bir programın hazırlanmasında önemli parçalardan biri değerlendirmedir. Değerlendirmede kullanılan izleme sorularından oluşan bazı izleme ve değerlendirme araçları çocukların kullanabileceği ve anlayabileceği, duygularını ifade edebilecekleri şekilde olmalıdır (Hanbury, 2008). Bu nedenle programda katılımcıların programa dönük duygularını ve görüşlerini almak için "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde dereceleme ölçekleri ile duygu resimlerini içeren H diyagramı kullanılmıştır.

Kontrol grubuna Sağlıklı Beslenme ve Hareketli Hayat Programı (Sağlık Bakanlığı, 2016) uygulanmıştır. Program deney grubu ile eş zamanlı uygulanmıştır. Programda yer alan kazanımlar şu şekilde belirlenmiştir.

1. Ön Oturum / Grup çalışmasının amaçlarını fark eder.
2. Sınıf Rehberliği / Beden sağlığının önemini fark eder.
3. Sınıf Rehberliği / Dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemini fark eder.
4. Sınıf Rehberliği / Hijyen ve vücut temizliğinin önemini fark eder.
5. Sınıf Rehberliği / Göz sağlığının önemini fark eder.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Uygulanan pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği programının etkililiğini test etmek amacıyla nitel ve nicel değerlendirme için çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel değerlendirme için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma kapsamında katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan katılımcıların kendisine ait bilgilere –cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, sınıf, anne babanın eğitim düzeyine ait bilgilere yer verilmiştir. Kişisel bilgi formu Ek B.1’de sunulmuştur.

### 3.4.2. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)

Tomar ve arkadaşları (2016) tarafından pozitif genç gelişimi temelli 4H Yaşam Becerileri Modeli (4H Organizasyonu, 2014) kapsamında gençlerin yaşam becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)’nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 650 ortaokul öğrencisi (5., 6. ve 7. sınıfa devam eden) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddeleri beşli Likert tipi bir derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Puanlama maddeyi okuyan öğrencinin o maddedeki durumun kendine uygunluk durumunu göz önünde bulundurarak cevaplama göre tasarlanmıştır. Ölçekteki maddenin öğrencinin maddedeki durumuna göre “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Uygun Değil”, “Bana Biraz Uygun”, “Bana Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddenin puanlanması ise “Bana Hiç Uygun Değil=1”, “Bana Uygun Değil=2”, “Bana Biraz Uygun=3”, “Bana Uygun=4” ve “Bana Tamamen Uygun=5” şeklinde yapılmaktadır. YBÖ dört boyut, sekiz alt boyut, 35 alt ölçek ve 133 maddeden oluşmaktadır. Her alt ölçek, alt boyut, ana boyut ve genel toplam puan elde edilmektedir. Her beceriye ait alt ölçek puanının yüksek olması öğrencinin o beceriye daha çok sahip olma durumunu göstermektedir. Genel toplam puanın yüksek olması kişinin genel yaşam beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tomar ve Arkadaşları, 2016). Yaşam Becerileri Ölçeğinin tüm alt boyutları Ek D.7’de verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin ilişki ve sosyal ilgi alt boyutları kullanılmıştır. Ölçeğin ilişki ve sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

#### 3.4.2.1. YBÖ’nün İlişki ve Sosyal İlgili Alt Boyutlarına İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

YBÖ’nün faktör yapısını belirlemek için başlangıçta AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi) daha sonra da birinci düzey DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ve ikinci düzey

DFA yapılmıştır. YBÖ'nin güvenilirliğini hesaplamak için her bir alt ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin duygusal alan boyutunda yer alan ilişki ve sosyal ilgi alt boyutları kullanılmıştır. Ölçeğin ilişki ve sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin AFA ve DFA sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

#### 3.4.2.2. İlişki Alt Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları ve Cronbach Alfa Değerleri

Duygusal alan boyutunda yer alan İlişki alt boyutu Farklılıkları Yönetme, Çatışma Çözme, İşbirliği, Sosyal Beceriler ve İletişim olmak üzere toplam 5 alt ölçekten ve 19 maddeden oluşmaktadır. Farklılıkları Yönetme alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .77, açıklanan varyans %46.07,  $\alpha=.71$  ve faktör yükleri .58 ile .76 arasında değişmektedir. Çatışma Çözme alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .59, açıklanan varyans %56.54,  $\alpha=.61$  ve faktör yükleri .63 ile .83 arasında değişmektedir. İşbirliği alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .65, açıklanan varyans %57.55,  $\alpha=.64$  ve faktör yükleri .74 ile .78 arasında değişmektedir. Sosyal Beceriler alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .67, açıklanan varyans %43.51,  $\alpha=.57$  ve faktör yükleri .64 ile .70 arasında değişmektedir. İletişim alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .70, açıklanan varyans %49.11,  $\alpha=.66$  ve faktör yükleri .55 ile .78 arasında değişmektedir (Tomar ve Arkadaşları, 2016).

#### 3.4.2.3. Sosyal İlgi Alt Boyutuna İlişkin AFA Sonuçları ve Cronbach Alfa Değerleri

Duygusal alan boyutunda yer alan Sosyal İlgi alt boyutu Başkalarıyla İlgilenme, Empati, Paylaşma ve Besleyici İlişkiler olmak üzere 4 alt ölçekten ve 14 maddeden oluşmaktadır. Başkalarıyla ilgilenme alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .76, açıklanan varyans %57.43,  $\alpha=.76$  ve faktör yükleri .74 ile .79 arasında değişmektedir. Empati alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .72, açıklanan varyans %48.57,  $\alpha=.65$  ve faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. Paylaşma alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan

açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .58, açıklanan varyans %51.18,  $\alpha=.66$  ve faktör yükleri .60 ile .78 arasında değişmektedir. Besleyici İlişkiler alt ölçeğinin faktör yapısının belirlenebilmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .53, açıklanan varyans %47.44,  $\alpha=.30$  ve faktör yükleri .42 ile .79 arasında değişmektedir (Tomar ve Arkadaşları, 2016).

#### 3.4.2.4. İlişki ve Sosyal İlgil Alt Boyutlarına Yönelik DFA Sonuçları

Çizelge 1 ve Çizelge 2 incelendiğinde YBÖ'nün İlişki ve Sosyal İlgil alt boyutlarına ilişkin birinci düzey ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Çizelge 1 ve Çizelge 2'de belirtilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde model veri uyumunun; ilişki alt boyutu için kabul edilebilir, sosyal ilgi boyutu için iyi düzeyde olduğu görülmektedir (Tomar ve Arkadaşları, 2016). Ölçeğin sekiz boyutuna ilişkin birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları Ek D.6'da verilmiştir.

#### Çizelge 1

*YBÖ'nün İki Alt Boyutuna Uygulanan Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri*

Boyut	Kikare	Sd	Kikare/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI
İlişki	388.447	142	2.74	.05	.10	.85	.90	.94
Sosyal İlgil	150.240	71	2.12	.04	.05	.93	.96	.97

Çizelge 1 incelendiğinde YBÖ'nün ilişki ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin birinci düzey DFA sonuçlarının uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Kikare/Sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyumun göstergesidir (Sümer, 2000). Bu bağlamda ilişki ve sosyal ilgi boyutlarının Kikare/Sd oranlarının mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin RMSEA değerlerinin ise .05 ve altında olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin .05'den düşük olması mükemmel uyumun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). İlişki ve sosyal ilgi boyutlarının RMR değerlerinin ise .10 ve altında olduğu görülmektedir. RMR değerinin .10 ve altında olması kabul edilebilir sınırlar içindedir (Brown, 2006). Alt boyutların CFI değerleri incelendiğinde ilişki boyutuna ilişkin değer kabul edilebilir sınırın altında olduğu görülmektedir. Sosyal ilgi

boyutunun ise mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. GFI değerlerine bakıldığında ise iki alt boyutunda iyi uyum gösterdiğini söylemek mümkündür (Hu ve Bentler, 2000; Sümer, 2000).

#### Çizelge 2

##### *YBÖ'nün İki Alt Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri*

<b>Boyut</b>	<b>Kikare</b>	<b>Sd</b>	<b>Kikare/sd</b>	<b>RMSEA</b>	<b>RMR</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>
İlişki	496.663	151	3.29	.06	.12	.81	.86	.91
Sosyal İlgî	167.867	76	2.21	.04	.07	.92	.95	.96

Çizelge 2 incelendiğinde YBÖ'nün ilişki ve sosyal ilgi alt boyutlarına ilişkin ikinci düzey DFA sonuçlarının uyum indeksleri görülmektedir. İlişki boyutuna ilişkin Kikare/Sd oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu, sosyal ilgi boyutuna ilişkin oranın ise mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlara ilişkin RMSEA katsayıları incelendiğinde ise yine ilişki boyutunun kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve sosyal ilgi boyutunun ise mükemmel düzeyde uyum gösterdiği görülmektedir. İlişki boyutuna ilişkin RMR değeri kabul edilebilir sınırların altında yer alırken ve sosyal ilgi boyuta ilişkin RMR değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Alt boyutların CFI değerleri incelendiğinde ilişki boyutuna ilişkin değerin kabul edilebilir sınırın altında olduğu görülmektedir. Sosyal ilgi boyutunun ise mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir. Son olarak GFI değerlerine bakıldığında ilişki boyutunun kabul edilebilir, sosyal ilgi boyutunun ise mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

#### *3.4.2.5. Bu Araştırma Kapsamında Yaşam Becerileri Ölçeğinin Duygusal Alan Boyutuna İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri*

Araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilen YBÖ'nün (Tomar ve arkadaşları, 2016) Duygusal alan boyutunda yer alan İlişki ve Sosyal İlgî alt boyutlarının model veri uyumu 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler kullanılarak da incelenmiştir. Bu kapsamda ilişki ve sosyal ilgi alt ölçekleri 405 (214 kız, 191 erkek) 4.sınıf öğrencine uygulanmış, toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır (Tomar ve Arkadaşları, 2016).

### 3.4.2.6. İlişki ve Sosyal İlgil Alt Boyutlarına İlişkin DFA Sonuçları

YBÖ'nün İlişki ve Sosyal İlgil alt boyutlarına ilişkin DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) gerçekleştirilmiştir. DFA sonrası ilişki boyutuna ilişkin madde sayısı 19, Sosyal İlgil alt boyutundaki madde sayısı ise 14'tür. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ise Çizelge 3'te verilmiştir (Tomar ve Arkadaşları, 2016).

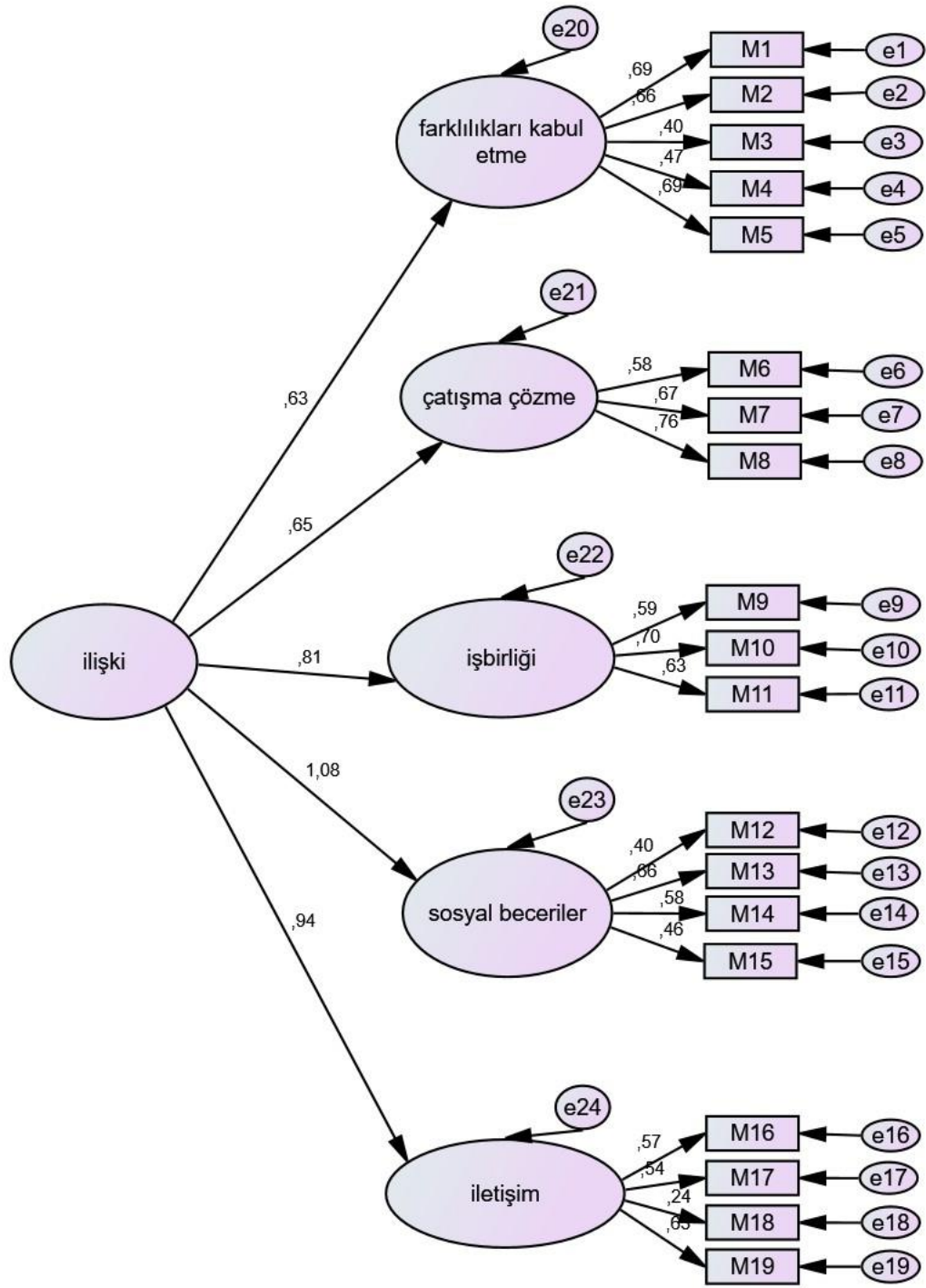
Çizelge 3

*YBÖ'nün İlişki ve Sosyal İlgil Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri*

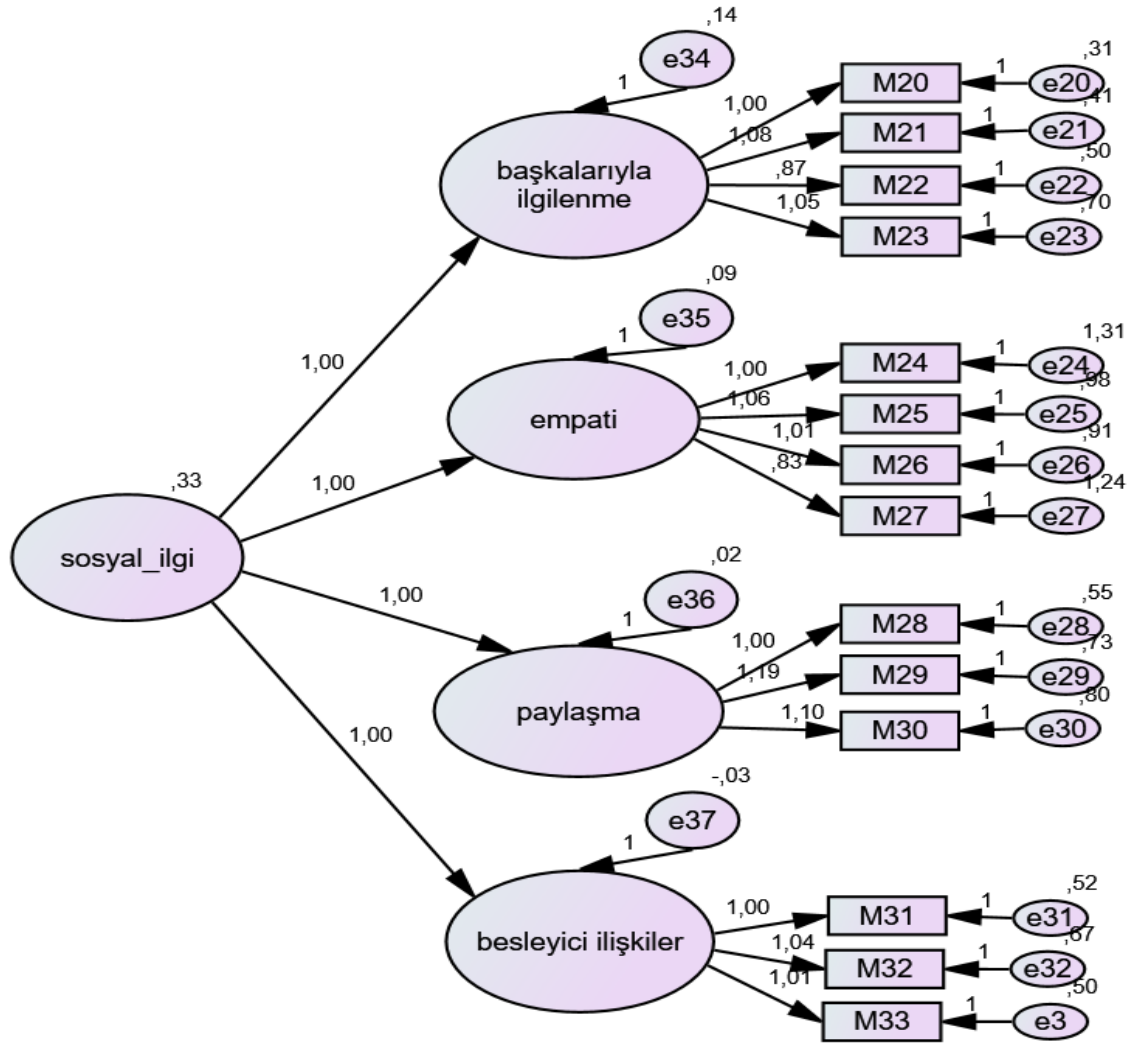
Boyut	Kikare	Sd	Kikare/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI
İlişki	430.56	151	2.85	.06	.12	.78	.85	.89
Sosyal İlgil	217.78	76	2.86	.06	.07	.88	.92	.93

Çizelge 3 incelendiğinde Kikare/Sd'nin 3'ün altında olduğu görülmektedir. Kikare/Sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Boyutlara ilişkin RMSEA değeri incelendiğinde elde edilen değer .08'den düşük olması iyi uyumun bir göstergesidir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). RMR uyum değerleri incelendiğinde ise İlişki boyutunun kötü uyum gösterdiği söylenirken, Sosyal İlgil boyutunun iyi uyum gösterdiği söylenebilir (Brown, 2006). CFI ve GFI değerleri incelendiğinde İlişki boyutunun düşük, Sosyal İlgil boyutunun ise iyi uyum gösterdiği görülmektedir (Hu ve Bentler, 2000).

Son olarak NFI değerlerinin kabul edilebilir sınırın altında olduğu görülmektedir (Sümer, 2000). Alt boyutlar genel olarak değerlendirildiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan ikinci düzey DFA sonuçlarının standartlaştırılmış katsayılara ilişkin diyagramlar Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir (Tomar ve Arkadaşları, 2016). Yapılan analiz sonucunda Şekil 4'te ilişkiden sosyal becerilere giden yola ilişkin hesaplanan regresyon katsayısının ( $\beta=1.08$ )  $\beta > 1$  ve Şekil 2'de ise sosyal ilgiden besleyici ilişkilere giden yol için hesaplanan regresyon katsayısının da ( $\beta=1.05$ )  $\beta > 1$ 'den büyük olduğu görülmektedir. Beklenenin aksine regresyon katsayısının 1'den büyük çıkmasının nedeni ise ölçülmek istenen yapının çok zor ayrışan bir özellikte olması, yani ölçeğin boyutları, alt boyutları ve alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin yüksek olması çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununu ortaya çıkarmış olabilir (Deegan, 1978; Joreskog, 1999).



Şekil 4. İlişki Boyutuna İlişkin DFA Sonuçları



Şekil 5. Sosyal İlgi Boyutuna İlişkin DFA Sonuçları

#### 3.4.2.7. İlişki ve Sosyal İlgi Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlilik Sonuçları

İlişki ve Sosyal İlgi alt boyutlarında güvenirliliklerini test etmek amacıyla alt boyutlara yönelik Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. İlişki alt boyutuna ilişkin hesaplanan güvenirlilik katsayısı  $\alpha=.84$  olarak bulunmuştur. Bu alt boyutta yer alan 5 alt ölçeğe ilişkin güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bunlar, Farklılıkları Kabul Etme alt ölçeği için  $\alpha=.71$ , Çatışma Çözme alt ölçeği için  $\alpha=.61$ , İşbirliği alt ölçeği için  $\alpha=.65$ , Sosyal Beceriler alt ölçeği için  $\alpha=.64$ , ve İletişim alt ölçeği için  $\alpha=.58$  olarak bulunmuştur. Sosyal İlgi alt boyutuna ilişkin hesaplanan güvenirlilik katsayısı ise  $\alpha=.86$  olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutta yer alan 4 alt ölçeğe ilişkin güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bunlar Başkalarıyla İlgilenme alt ölçeği için  $\alpha=.80$ , Empati alt ölçeği için

$\alpha=.55$ , Paylaşma alt ölçeği için  $\alpha=.66$  ve Besleyici İlişkiler için ise  $\alpha=.62$  olarak hesaplanmıştır (Tomar ve Arkadaşları, 2016). Analiz sonuçlarına bakıldığında alt boyutların güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Yaşam Becerileri Ölçeği (İlişki ve Sosyal İlgi alt boyutu) Ek B.2’ de verilmiştir.

### 3.4.3. Öğrenci Görüşme Formu

Görüşme formu katılımcıların programı değerlendirmeleri amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formu, programın geneli, işleyişi, kullanılan yöntemler, günlük yaşama aktarılmasına dönük duygu ve görüşleri yanında eğitimciye ait düşünceleri de içeren yedi sorudan oluşmuştur. Görüşme formunun iç geçerliği için dört uzman görüşünden yararlanılmıştır. Soruların yapısı, içeriği, kapsamı, yaş grubuna uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Görüşme formuna son şekli değerlendirmeler sonunda verilmiş ve soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Görüşme deney grubu öğrencileri ile program sonunda uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formu Ek B.6’da verilmiştir.

### 3.4.4. Oturum Değerlendirme Formu

Oturum Değerlendirme Formu katılımcıların etkinlikler ve eğitim süreci boyunca gruptan kazanımlarını, grup süreci ile ilgili geri bildirimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Etkinliğin içerdiği kazanıma yönelik varsayımsal bir durum öğrenciye verilerek öğrencinin o durumda neler kazandığı konusunda geri bildirimleri alınmıştır. Değerlendirme çalışmaları sınıf rehberliği ve atölye eğitiminden sonra gerçekleştirilmiştir. Oturum Değerlendirme Formu bütün oturumlar için (sınıf rehberliği, atölye eğitimi) oturumlarda hedeflenen kazanımları içeren ve iki bölümden oluşan bir form şeklinde hazırlanmıştır. Birinci bölümünde öğrencilerinin oturum sonunda neler kazandığına dönük “evet ve hayır” şeklinde yanıtlanan kazanımları içeren bölümdür. İkinci bölüm ise oturuma yönelik duyguları belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. “Etkinliklerden ne kadar hoşlandınız?” sorusundan oluşan H diyagramı kullanılmıştır. H değerlendirme formunda katılımcıların yaşlarının küçük olması nedeniyle gülen yüz ve üzgün yüz ifadeleri ile 1’den 5’e kadar sayılar içeren değerlendirme kullanılmıştır. Rakamlar 1 (Hoşlanmadım), 1 (Az hoşlandım), 3 (Kararsızım), 4 (Hoşlandım) ve 5 (Çok hoşlandım) ifadelerini içermektedir. Oturum Değerlendirme Formu Ek D.5’de verilmiştir.

### 3.4.5. Öğretmen Gözlem Formu

Gözlem formu, katılımcıların program öncesi var olan durumu ile program sonrasındaki değişimlerine ait öğretmenlerin gözlemlerini sistemli bir şekilde yapmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen Gözlem Formu programdaki tüm kazanımları içeren 46 sorudan oluşmuştur. Gözlem formu “her zaman, çoğunlukla, bazen ve hiçbir zaman” yanıt seçeneklerinden oluşan maddeleri içeren bir form şeklinde hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam becerilerine dönük öğrencide var olan durumlarına ilişkin görüşünü açıkladığı açık uçlu soru bölümünü de içermektedir. Gözlem formlarındaki soruların araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin görüş almak üzere uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Gözlem formu program öncesinde ve program sonrasında sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan Öğretmen Gözlem Formu Ek B.3’te verilmiştir.

### 3.4.6. Ebeveyn Gözlem Formu

Ebeveyn Gözlem Formu, program kapsamında yer alan kazanımlara dönük davranış ifadelerinin yer aldığı ve program sonrasında katılımcıların ebeveynleri tarafından doldurulması için, “her zaman, çoğunlukla, bazen ve hiçbir zaman” yanıt seçeneklerinden oluşan bir form şeklinde hazırlanmıştır. Ebeveyn gözlem formunda, 19 madde programın içeriğini oluşturan kazanımlara dönük, üç açık uçlu soru ise eğitime dönük duygu ve düşünceleri içermektedir. Gözlem formlarındaki soruların araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ebeveyn Gözlem Formu Ek B.4’te verilmiştir.

### 3.4.7. Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan odak grup görüşmesi, programın deney grubunu oluşturan öğrencilere etkisine dönük derinlemesine ve daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alandan üç uzmandan görüşleri alınmış ve son şekli verilmiştir. Odak grup görüşmesi yedi gönüllü ebeveyn ile program sonunda gerçekleştirilmiştir. Odak Grup Görüşme Formu Ek B.5’te verilmiştir.

### 3.5. Deneysel İşlemler ve Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada dördüncü sınıfların dört şubesine Tomar ve arkadaşları (2016) tarafından geliştirilen ve bu araştırma kapsamında kullanılmak üzere farklı okullarda öğrenim gören dördüncü sınıflar üzerinde yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan Yaşam Becerileri Ölçeği (Sosyal ilgi ve İlişki boyutu) uygulanmıştır. Ölçek ön test olarak gruplara aynı zamanda uygulanmıştır. Her sınıf için ön test uygulamaları bir ders saati (45 dakika) sürmüştür. Ayrıca tüm grupların ebeveynlerinden kişisel bilgi formu ile kişisel bilgiler alınmıştır. Cinsiyet ve sosyo ekonomik ve ölçek sonuçlarına göre birbirine yakın iki şube seçilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Pozitif genç gelişimi yaşam becerileri eğitim programı için pozitif genç gelişimi temelli uygulanan programlardan biri olan 4H programının dört yapraklı yoncanın bir yaprağını oluşturan, 4H'nin Heart (Kalp-Duygu) alanına düşen sosyal ilgi ve ilişki boyutunu içeren yaşam becerileri temel alınmıştır. Bu becerilere dönük kazanımların belirlenmesi için ilgili alanyazın incelenmiş, ardından yaş düzeyine uygun kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin anlayabilecekleri ve düzeylerine uygun etkinlikler araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Etkinlik tasarımı aşamasında yaşam becerilerine dönük hazırlanan programlardan yararlanılmıştır. Kontrol grubuna ise dört haftalık bedeni tanıma, dengeli beslenme, vücut temizliği ve göz sağlığı konularında çalışma yapılmıştır. Çalışma ile ilgili bilgiler Ek A.2'de sunulmuştur.

Araştırmada deney grubu için tasarlanan program haftada bir ders saati sınıf rehberliği ve haftada iki ders saati atölye eğitimi olarak planlanmıştır. Sınıf rehberliğinde bilgi verme boyutunda, atölye eğitiminde ise daha detaylı ve öğrencinin aktif katılımına dönük etkinlikler hazırlanarak uygulanmıştır. Program hazırlandıktan sonra deney grubunu oluşturan öğrencilerle araştırmacı tarafından bireysel görüşme yapılarak program hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra iki saatlik bir çalışma ile programın içeriği, işlenişi, uygulama günleri ile ilgili öğretmen ve ebeveynleri bilgilendirme yapılmış ve bilgilendirme formu doldurulmuştur. Bilgilendirme Formu Ek C.1'de verilmiştir. Bilgilendirme toplantısında ayrıca nitel değerlendirme için kullanılacak öğretmen gözlem formu ve ebeveyn gözlem formu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından gözlem formları program öncesinde doldurulmuştur. Program araştırmacı tarafından uygulanmış, sınıf öğretmeni gözlemci olarak tüm sınıf rehberliği ve atölye eğitimlerine katılmıştır. Sınıf rehberliği etkinlikleri sınıfta, atölye eğitimleri ise

etkinliklerin daha aktif olarak gerçekleştirilebileceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Program uygulama aşamasında atölye eğitiminden sonra tüm oturumları içeren oturum değerlendirme formlarının yer aldığı bir dosya hazırlanarak oturum sonunda deney grubu katılımcılarına dağıtılmıştır. Atölye eğitimleri sonunda oturum değerlendirme formlarının katılımcılar tarafından doldurulması sağlanmıştır.

Uygulama sonrasında Yaşam Becerileri Ölçeğinin iki alt boyutu son test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından nitel değerlendirmelerde kullanılmak üzere öğrencilerle bireysel görüşme, gönüllü seçilen velilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni tarafından Öğretmen Gözlem Formu uygulamadan hemen sonra doldurulmuştur. Ebeveynlere ait gözlemler ise Ebeveyn Gözlem Formu ile alınmıştır. Deney ve kontrol grubuna bir ay sonra Yaşam Becerileri Ölçeği izleme amaçlı yeniden uygulanmıştır. Tüm nitel ve nicel değerlendirme için toplanan veriler analiz edilerek araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırmada uygulanan eğitim programı Ek A.1’de sunulmuştur. Deney grubu ile yapılan oturumlarda yaşananlar genel hatlarıyla şu şekildedir.

#### Sınıf Rehberliği 1.

Eğitimci hoşgeldiniz diyerek programın amacı ve süreç hakkında bilgi vermiştir. Daha sonra grubun kurallarını belirlemek için ilk etkinliğe geçilmiştir. Etkinlik için sınıf dörde bölünmüş ve her bir gruptan kendi aralarında bir grup lideri seçmeleri istenilmiştir. Gruplardan verilen süre içinde sınıfta uyulması gereken kurallar konusunda beş kural yazmaları istenilmiştir. Her grup belirledikleri kuralları yazarak önceden hazırlanan kurallar kutusuna atmıştır. Daha sonra kutudan çıkan kurallarla grupların yazdığı kurallar grup liderleri tarafından okunarak sınıfça karşılaştırılmıştır. Kurallar sınıfta tartışılarak önemi vurgulanmıştır. Kuralların tüm eğitimlerde sınıfta ve atölye eğitiminde bulundurulması ve öğrencilerin görebileceği yerde asılması için atölye eğitiminde bir grup kuralları ağacı uygulaması yapılacağı açıklanmıştır. Daha sonra önceden hazırlanan sözleşme formları parmak boyası ile öğrenciler tarafından imzalanmıştır. Eğitimci tarafından yapılan sözleşmenin önemi üzerinde durularak sonlandırma aşamasında gönüllü öğrencilerden geri bildirimler alınmıştır. Kısa bir özetleme yapılarak oturum değerlendirme formları hakkında bilgi verilmiş ve oturum sona erdirilmiştir.

### Atölye Eğitimi 1.

Eğitimci öğrencilere hoş geldiniz diyerek atölye eğitimini başlatmıştır. Öğrencilere önceden hazırlanan yaka kartları takılmıştır. Önceki çalışmanın kısa bir özeti gönüllü öğrencilerden alınarak oturuma başlanmıştır. İlk etkinlik olan ip etkinliği için öğrencilerin daire şeklinde dizilmesi sağlanmıştır. Tüm öğrencilere rastgele atılan ip yumağının toplandığında oluşan karmaşadan yola çıkarak kuralların olmamasının sonuçları üzerinde tartışılmıştır. İkinci etkinlikte, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan maket bir ağaç üzerinde öğrencilere dağıtılan kağıtlara kurallar kutusundan çektikleri kuralları yazmaları ve ağaca asmaları istenmiştir. Etkinlik için grup dörde bölünmüştür. Etkinlik sonunda kurallar ağacı oluşturulmuş ve kuralların pekişmesi sağlanmıştır. Kuralların önemi için son etkinlikte örnek durumlar okunmuş ve kuralların önemi örnek durum üzerinden tartışılmıştır. Öğrencilere kuralların gerekliliği, kuralları birlikte koymanın ve bu kurallara uymanın önemi açıklanmıştır. Sonlandırma aşamasında öğrencilerden yapılan çalışmalarla ilgili geribildirimler alınmış, eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak bitirilmiştir. Oturum değerlendirme formu dosyaları verilerek öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri alınmıştır.

### Sınıf Rehberliği 2.

Öğrencilerden geçen haftaya dönük geribildirimleri alındıktan sonra oturumun konusu açıklanmıştır. Bilin bakalım bu nedir? etkinliğinde bir torba içinde içinde farklı şekillerde nesnelere gönüllü öğrencilerden gözleri bağlı bir şekilde dokunarak tahmin etmeleri istenmiştir. Grup üyelerine her bir nesnenin farklı özellikleri olduğu, bu özelliklerin nesnelere tek ve özel yaptığı açıklanarak, nesneye ait özellikleri tanımlamak için o nesneyi çok iyi tanımak gerektiği vurgulanmıştır. Beni tanıyın etkinliğinde ise sınıf gruplara ayrılarak olumlu özelliklerini dağıtılan kartlara yazmaları istenmiştir. Gruplara etkinlik sonunda arkadaşlarının olumlu özelliklerini yazmada zorlanıp zorlanmadıkları, grup çalışması yaparken neler yaşadıkları, kendilerine ait onaylamadıkları bir özellik olup olmadığı, kendilerine ait özellikleri başkalarının bulmaları konusunda neler hissettikleri konusunda yorumları alınmıştır. Etkinlik sonunda gruba olumlu veya olumsuz özelliklerimizi tanımlarken birbirimizi tanımanın önemi, herkese ait özelliklerin onu biricik ve tek yaptığı vurgulanmıştır. Etkinliklerin tümüne ait geribildirimler alınıp kısaca özet yapılarak eğitim sonlandırılmıştır.

## Atölye Eğitimi 2.

Eğitimci öğrencilere hoş geldiniz diyerek atölye eğitimine başlamıştır. Sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alındıktan sonra etkinliklere geçilmiştir. Ben özelim etkinliğinde iki farklı form öğrencilere dağıtılmış ve bu formlar üzerinde (çiçek ve araba parçaları oluşturma) kendilerine ait özellikleri yazmaları istenilmiştir. Bireylere ait olumlu özellikler üzerinde durulmuş ve farklılıklar vurgulanmıştır. İkinci etkinlik için sınıf dört gruba ayrılmıştır. Öğrencilere dağıtılan renkli kağıtlara sevmedikleri veya kendilerine ait hoşlanmadıkları bir özelliği bu kağıtlara yazmaları ve sonra gruplarına ait olan çöp kutusuna atmaları istenmiştir. Daha sonra bireyi tek ve biricik yapan, sevilen ve sevilmeyen yönler üzerinde durulmuş, bu yönleri kabul etmenin önemi vurgulanmıştır. Tüm özelliklerin çöp kutusundan geri alınması ile etkinlik sona erdirilmiştir. Geribildirimler alındıktan sonra oturum değerlendirme formları doldurularak oturum sonlandırılmıştır.

## Sınıf Rehberliği 3.

Eğitimci gruba hoş geldiniz diyerek geçen haftanın kısa bir özeti gönüllü öğrencilere yaptırılmıştır. İlk etkinlikte farklılıklarımız konusuna vurgu yapmak için farklılıklarımız formu üzerinden farklılıkların ne olduğu ve önemi ile ilgili açıklama yapılmıştır. İkinci etkinlik için sınıf gruplara bölünmüş “O özeldir çünkü..” formu dağıtılarak kendilerine ait özellikleri grup olarak belirleyip yazmaları istenilmiştir. Verilen süre sonunda öğrencilere birbirlerinin özelliklerini bulmalarında zorlanıp zorlanmadıkları, kendilerinin özel olmalarının onlara neler hissettirdikleri sorularak grupta etkileşim başlatılmıştır. Kişiyi özel yapan özellikler, her bireyin kendine has özellikleri, bireyin tek ve biricik olduğu vurgulanarak etkinlik sona erdirilmiştir. İkinci etkinlik için “Seni tanıyorum” anketi gruplara dağıtılmış gruptan iki kişi formdaki soruları birbirlerine sorarak yanıtlamaları ve yanıtları akıllarında tutmaları istenilmiştir. Birbirlerine dönük özellikleri en iyi hatırlayan grup birinci seçilmiştir. Etkinlik sonunda her öğrencinin farklı özelliklere sahip olduğu, farklı yönlerinin olduğu üzerinde durulmuş ve bu farklılıklara saygının önemi üzerinde durulmuş ve eğitimci tarafından kısa bir açıklama yapılmıştır. Geribildirimler alınarak kısa bir özet yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

### Atölye Eğitimi 3.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gönüllü öğrencilerden sınıf rehberliği etkinliği için geribildirimler alınmış ve oturuma geçilmiştir. Farklılıklar etkinliği için üç ayrı farklılıklar kartı kullanılmıştır. Öğrencilerin görebileceği yere asılarak resimler üzerindeki farklılıklar üzerinden sınıfta etkileşim başlatılmıştır. Resim kartlarındaki farklılıklar ve bu farklılıkların nasıl bireyi veya herhangi bir nesneyi özel yaptığı üzerinde durularak konuyla ilgili açıklama yapılmıştır. “Dikdörtgen bahçe etkinliği” için atölye bir bahçe olarak düşünülmüş ve bahçenin dört köşesine kişilik özellikleri yazılı kartlar yerleştirilmiştir. Öğrencilerin kendilerini en yakın hissettikleri köşeyi seçmeleri ve nedenlerini tartışmaları istenilmiştir. Öğrencilere herkesin farklı özellikleri olduğu ve önemli olan bu özellikleri tanıyarak farklılıkları kabul etmek ve bu farklılıklardan oluşan grupta birlikte olabilmenin önemini vurgulayan açıklama yapılmıştır. “Ağaçtaki yerim” etkinliği için hazırlanan yaşam tarzlarını ve dönemlerini içeren ağaç resmi öğrencilerin görebileceği yere asılmıştır. Etkinlik sonunda her öğrencinin ağaçta kendini nerede gördüğü ve nedenleri tartışılmıştır. Eğitimci tarafından hayat ağacında herkesin farklı durumlarda ve yerlerde olduğu, bu farklı durumlarda ve yerlerde olmaya saygının birlikteliği sağladığı, birbirimizi sahip olduğumuz farklılıklara saygıyı kabul etmenin önemini ilişkilerde önemli bir yeri olduğu açıklaması yapılarak konuya tekrar vurgu yapılmıştır. Sonlandırma aşamasında geribildirimler alınarak konunun özeti yapılmış ve oturum değerlendirme formları doldurtulmuştur.

### Sınıf Rehberliği 4.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma geçilmiştir. “Tahmin et nedir” etkinliği için sınıftan gönüllü dört öğrenci seçilmiş, sınıfın dışında öğrencilere nesnelere verilerek sınıfta bu nesneyi jest, mimik ve davranışlarla anlatması istenilmiştir. Etkinlik sonunda farklılıklar üzerinde durulmuştur. “Farklılıklarımızı bulalım” etkinliği için sınıf dörde bölünmüş önceden hazırlanan kartlar gruplara verilmiştir. Gruplardan buldukları farklılıkları bulmaları ve sınıfla paylaşmaları istenilmiştir. Etkinlik sonunda farklılıklara saygı ve hoşgörü üzerinde durulmuştur. “Tepkilerim” etkinliği için öğrencilere farklı durum kartları okunarak, durumlara verdikleri tepkiler tartışılmıştır. Etkinlik sonunda farklılıklar, kişiler arası ilişkilerde farklılıkları kabul etmenin önemi ve farklılıklara saygı duyma konusu üzerinde

durulmuştur. Oturuma dönük geribildirimler alındıktan sonra kısa bir özet yapılmış ve sonlandırılmıştır.

#### Atölye Eğitimi 4.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gerçekleştirilen sınıf rehberliği ile ilgili paylaşımlar alınarak özetlenmiştir. “Nasıl görüyorsam öyle çiziyorum” etkinliği için sınıf dörde bölünerek farklı renklerde olan bir küp grupların görebileceği bir yere yerleştirilmiştir. Her gruptan oldukları yerden nesneyi nasıl görüyorlarsa önlerindeki kağıda önce grup paylaşımı ve işbölümü yaparak nesneyi çizmeleri istenilmiştir. Etkinlik sonunda nasıl işbirliği yaptıkları, çizdikleri resimlerdeki farklılıklar, nedenleri üzerinde tartışılmıştır. Farklılıkların doğal olduğunu kabul etmenin, hoşgörülü ve saygılı olmanın önemi vurgulanarak etkinlik sona erdirilmiştir. Oturumla ilgili geribildirimler alınarak kısaca konular özetlenmiştir. Öğrencilere oturum değerlendirme formu doldurtularak etkinlikler sona erdirilmiştir.

#### Sınıf Rehberliği 5.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen hafta ile ilgili paylaşımlar alınmış oturuma başlanmıştır. “Mesajımı aldın mı” etkinliği için “İki elimi vurduğumda aynı anda sizlerin de aynı hareketi yapmanızı istiyorum” açıklamasını yaptıktan sonra hiç bir yönerge veya komut vermeden eğitimci elini çırpmıştır. Daha sonra aynı etkinlik yönerge verilerek yapılmıştır. Her iki etkinlikle ilgili geri bildirimler alınarak sözlü ve sözsüz mesajların önemine vurgu yapılmıştır. Etkinlik sonunda iletişimin ne olduğu, sözlü ve sözsüz iletişim , iletişimde mesaj türü ve verilen mesajın net ve anlaşılır olması konusunda eğitimci tarafından açıklama yapıldıktan sonra ikinci etkinliğe geçilmiştir. “Seni dinliyorum” etkinliği için iki öğrenci seçilmiş ve bir öğrenciye gösterilen resim kartını arkadaşına anlatması istenilmiştir. Diğer öğrencinin ise tüm iletişim engellerini kullanması sağlanmıştır. Etkinlik sonunda her iki öğrenciye de neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilere, doğru dinleme davranışı, sözlü ve sözsüz mesajlar üzerinde durulmuştur. Etkili iletişim yöntemleri tahtaya yazılarak öğrencilerle tartışılmıştır. Oturum öğrencilerden alınan geribildirimlerle birlikte kısa bir özet yapılarak sonlandırılmıştır.

### Atölye Eğitimi 5.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gerçekleştirilen sınıf rehberliği ile ilgili paylaşımlar alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Mesajımı aldın mı” etkinliği için sınıf dörde bölünmüş ve her gruba resim kartları verilmiştir. Daire olan grubun başındaki öğrenci resmi inceleyerek kulaktan kulağa resmi anlatması ve grubun sonundaki öğrencinin anlatılanlarla resmi çizmesi istenilmiştir. Etkinlik sonunda çizilen resimlerle gösterilen resimler karşılaştırılmış ve farklılıklar üzerinde durulmuştur. Üyelerle resmin çizilmesinde dinlemenin etkili olup olmadığı, anlatıcının etkisi, dinleyicinin etkisi üzerinde durulmuş ve grupta tartışılmıştır. Etkinlik sonunda iletişimin ne olduğu eğitimci tarafından açıklanarak iletişimde dinlemenin önemi vurgulanmıştır. İkinci etkinlikte örnek durumlarla uzun, karmaşık, net ve kısa mesajların üzerinde durulmuştur. Eğitimci tarafından etkinlik sonunda mesajların net veya karmaşık olmasının etkileri, net mesaj gönderme ve almanın pozitif sonuçları, karmaşık mesajların mesajı alan kişiyi nasıl etkilediği, sonuçta yaşanan iletişim kazaları açıklanmıştır. Etkinlik sonunda etkili iletişim becerileri üzerinde durulmuş, gönüllü öğrencilerden geribildirimler alınarak oturum değerlendirme formları doldurulmuştur.

### Sınıf Rehberliği 6.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen hafta ile ilgili paylaşımlar alınmış ve oturuma geçilmiştir. “Ne söylesem” etkinliği için eğitimci tarafından gruba iletişimde pozitif yolları kullanma konusunda açıklama yapılmıştır. Sınıftan üç öğrenci seçilerek isteme biçimleri yazılı kartlarda olduğu gibi, gösterilen nesneyi istemeleri sağlanmıştır. Farklı isteme biçimleri üzerinde durulmuştur. İletişimde istekleri ifade ederken yaşanan problemler, kendini ifade etme konularına vurgu yapılmıştır. Öğrenciler özellikle iletişimde istekleri ifade ederken yaşadıkları problemler, kendini ifade etmedeki sıkıntıları kendi günlük yaşantılarından örnekler vererek ifade etmişlerdir. Verilen tüm örnekler sınıfta irdelenmiş, çeşitlendirilmiş ve tartışılmıştır. Etkili iletişim yöntemlerinden etkin dinleme, kendimizi karşımızdakinin yerine koyma, hoşgörülü olma, önyargılı olmama, eleştirilere açık olma, beden dili ile ilgili konular eğitimci tarafından tahtaya yazılarak örneklerle sunulmuştur. İletişimde pozitif yolları kullanmanın önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Sonlandırma aşamasında geribildirimler alınarak kısa bir özet yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

### Atölye Eğitimi 6.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek sınıf rehberliği ile ilgili geribildirimler alınarak konuya geçilmiştir. Tüm öğrenciler eşleştirilmiştir. Bir öğrenciye duygu kartı verilmiş ve arkadaşına jest ve mimiklerle anlatması istenilmiştir. Bütün öğrencilerle çalışma yapıldıktan sonra duyguları anlatma ve tahmin etmedeki zorluklarla ilgili paylaşımlar alınarak önceden hazırlanan duygu formu üzerinden çeşitli duygular yeniden irdelenmiştir. Etkinlik sonunda duyguları tanıma ve ifade etmenin iletişimde önemi üzerinde durulmuştur. “Hayat gemisi” etkinliği için önceden hazırlanan gemi resmi yere serilerek “Hayatı bir gemi olarak düşünelim, hayattaki ilişkileri bu geminin rotası, bu rotada gemiye eşlik eden küçük gemiler olduğu, zaman zaman geminin yönünü çeviren, sallayan fırtına, buz dağı, dalgalar olduğu ve bunların hayatımızda iletişimi engelleyen engeller olarak kabul edelim” açıklaması yapılmıştır. Bir öğrenci hayat gemisinde kaptan diğer gönüllü öğrenciler ise hayatındaki önemli kişiler olarak gemide yerlerini almışlardır. Gönüllü birkaç öğrenci ise bu gemiyi etkileyecek rüzgar, dalga gibi olumsuzluklar olarak belirlenmiştir. Bütün öğrencilerin hayat gemisindeki rolleri, iletişim, iletişim engelleri tartışılmıştır. Etkinlik sonunda hayatımızda iletişimde bulunduğumuz kişiler, iletişim şekilleri, engeller üzerinde durulmuştur. Oturum öğrencilerden alınan geribildirimler ve yapılan kısa özetle sonlandırılmıştır. Oturum değerlendirme formları verilerek oturuma dönük kazanım ve duygular alınmıştır.

### Sınıf Rehberliği 7.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gönüllü öğrencilerden geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Çatışma mı kavga mı” etkinliği için öğrencilerin görebileceği yere her iki kavramı açıklayan form asılarak kavramlar incelenmiştir. İkinci etkinlik olan “Sorunlarımla başa çıkabilirim” etkinliğinde durum kartları eğitimci tarafından okunmuş ve her bir durum kartı sınıfta tartışılmıştır. Öğrencilere okunan her bir durum için problemin ne olduğu ve ne tür çözüm önerileri olduğu sorulmuş ve yanıtlar alınmıştır. Sorun çözme gücü, uygun stratejiyi bulma, uygun çözüm yollarına ulaşabilme konuları irdelenmiştir. Son çalışma olarak “Sorunların anatomisini çıkarma” etkinliği için öğrencilere sorunların anatomisini çıkarma konusunda kısa bir açıklama yapılmıştır. Eğitimci tarafından okunan bir örnek durum üzerinden konu işlenmiştir. Daha sonra sınıf tahtasına çatışma çözme aşamaları yazılarak tek tek irdelenmiştir. Etkinlik sonunda çatışmanın olumlu ve olumsuz yönleri, doğru

kullanıldığında faydaları, kavga ve çatışmanın farkı ele alınmıştır. Sonlandırma aşamasında gönüllü öğrencilerden geribildirimler alınarak kısaca oturum özetlenmiştir.

#### Atölye Eğitimi 7.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınmış ve konuya geçilmiştir. “Çatışma çözme yap boz” etkinliği için önceden hazırlanan renkli ahşap şekiller kullanılmıştır. Çatışma çözme basamakları renklerle ifade edilerek tahtaya yazılmıştır. Ayrıca her bir ahşap parçanın üzerine temsil ettiği çatışma çözme aşaması eğitimci tarafından önceden yazılarak hazırlanmıştır. Sınıftan her rengi temsil edecek gönüllü öğrenciler seçilerek önceden renkleri temsil eden yaka kartları, seçilen öğrencilerin yakalarına takılmıştır. Örnek durumlar üzerinden gidilerek çatışma çözme aşamaları öğrencilerle birlikte yapboz oyunuyla gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sınıf dört gruba bölünerek “Yap boz çözme yarışması” yapılarak etkinliğe devam edilmiştir. Renklerle çatışma çözme etkinliği eğitimci tarafından çatışma çözme aşamalarına vurgu yapılarak sonlandırılmıştır. İkinci etkinlik olan “Pozitif lens kullanma” etkinliğinde örnek bir durum üzerinden olaylara pozitif gözle bakmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bulunan çözüm yolları tartışılmış ve çatışma çözmenin önemine vurgu yapılmıştır. Oturum öğrencilerden geribildirimler alınarak ve oturum değerlendirme formu doldurularak sonlandırılmıştır.

#### Sınıf Rehberliği 8.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Neden çatışıyoruz” etkinliği için eğitimci çatışmanın nasıl ortaya çıktığı, neden kaynaklandığı, nasıl çözülebileceği ile ilgili önceki çalışmalar tekrar edilmiş ve hatırlatma yapılmıştır. Örnek durumlar okunarak çatışma çözme basamakları gözden geçirilmiştir. İkinci etkinlik olan “Doğru-yanlış” etkinliği için eğitimci tarafından örnek durumlar okunmuş öğrencilere kırmızı ve yeşil kartlar dağıtılarak doğru için yeşil, yanlış için kırmızı kartı kaldırmaları istenilmiştir. Tüm örnek durumlar tamamlanınca her bir örnek durum üzerinden yeniden çatışma çözme aşamaları irdelenmiştir. Öğrencilerden etkinlik ile ilgili geri bildirimler alındıktan sonra eğitimci tahtaya çatışma çözme yöntemlerini yazarak yeniden sınıftaki tüm öğrencilerle birlikte her bir madde sesli tekrar edilerek üzerinden geçilmiştir. Bir örnek durum sınıftan seçilen iki gönüllü öğrenci ile uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler gönüllü öğrencilerden genel bir değerlendirme alınarak eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak tamamlanmıştır.

### Atölye Eğitimi 8.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gönüllü öğrencilerden sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Gücüm olsaydı” etkinliği için eğitimcinin okuduğu örnek durum kartlarında yer alan problemleri nasıl çözebildikleri konusunda öğrencilerden paylaşımları alınmıştır. Etkinlik için sınıf dörde bölünmüş ve her bir gruba bir durum kartı verilmiş ve grupta tartışılarak çözüm bulmaları istenilmiştir. Etkinlikle öğrencilere kendilerinin çatışma çözmede güçlerinin olduğu, bu güçlerinin farkındalığını sağlama amacı güdülmüştür. “Çatışma çözme stratejileri oyunu” etkinliği için çeşitli hayvan figürleri olan el kuklalarından yararlanılmıştır. Öğrencilere tüm hayvanlara ait çatışma çözme stratejileri yazılı kartlar tanıtılmış ve görebilecekleri bir yere asılmıştır. Öğrencilere hayvan figürlerinin kullandığı yöntemler yazılı hazırlanan kartlardan da yararlanarak kendilerini en iyi temsil eden figürleri seçmeleri ve el kuklaları kullanarak oynamaları istenmiştir. Öğrencilere çatışma çözme yöntemlerinin önemi ile ilgili açıklama yapılarak işbirliğine dayalı çatışma çözme yöntemlerinin önemi vurgulanmıştır. Atölye eğitimi öğrencilerden oturumla ilgili alınan geribildirimler ve eğitimcinin kısa bir özeti ile sonlandırılmıştır. Sonlandırma aşamasında oturum değerlendirme formları doldurulmuştur.

### Sınıf Rehberliği 9.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Düşüncelerini okuyorum” etkinliği için sınıf dört gruba ayrılmış, her bir gruba resimli olay kartları verilerek kartlarda yer alan düşünce kutularına düşüncelerini grupta paylaşarak yazmaları istenilmiştir. Etkinlik sonunda empati konusuna vurgu yapılmış ve empati kavramının pekişmesi için “Evet .. ama” etkinliğine geçilmiştir. Etkinlik için seçilen iki gönüllü öğrenciye önceden hazırlanan mavi ve kırmızı renklerde hazırlanan konuşma kartları verilmiştir. Senaryo, sürekli itiraz eden ve çalışmalara istekli olan iki durum içermektedir. Senaryoyu oynayan öğrencilere duyguları sorulmuş, birbirini anlama konusu üzerine vurgu yapılmıştır. Öğrencilere empatinin ne olduğu, ne gibi durumlarda kullandıkları, empatinin ilişkilerimizdeki önemi ile ilgili açıklama yapılarak etkinlik sona erdirilmiştir. Etkinlikler sonunda gönüllü öğrencilerden geribildirimler alınarak ve kısa bir özeti yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

### Atölye Eğitimi 9.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınmış ve oturuma geçilmiştir. “Duygu dartı” etkinliği için her bir numaranın üç duyguyu ifade edecek şekilde hazırlanan duygu dartı kullanılmıştır. Öğrencilerin sırasıyla atış yaparak isabet ettirdikleri sayıya gelen duyguları sınıfta jest ve mimiklerle anlatması ve diğer öğrencilerin duyguyu tahmin etmesi istenilmiştir. Duyguları tanımanın empati kurma ile ilişkisi, duyguyu anlatmada zorlanıp zorlanmadıkları, tahmin ederken neler yaşadıkları üzerinde durulmuştur. Empatide duyguları tanımanın önemi vurgulanmıştır. İkinci etkinlik olan “Duygu yakalama oyunu” için sınıf dörde bölünmüş, her gruba farklı durum kartları verilmiştir. Gruplardan kendi aralarında tartışarak duyguları tahmin etmeleri ve kartta işaretlemeleri istenilmiştir. Paylaşımlar alındıktan sonra ilişkilerde empati kurabilmek, karşı tarafın neler hissettiğini anlamak için duyguları tanımanın, empatinin kişilerarası ilişkilerdeki önemi bir kez daha vurgulanmıştır. Gönüllü öğrencilerden geribildirimler alındıktan sonra kısa bir oturum özeti yapılmış ve öğrencilere oturum değerlendirme formları doldurulmuştur.

### Sınıf Rehberliği 10.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış oturuma geçilmiştir. “Sınıf gemisi” etkinliği için öğrencilerin görebileceği bir yere önceden hazırlanan gemi resmi asılmıştır. Öğrencilere gemide ne tür bölümleri olduğu ve bu bölümlerde çalışanların ne gibi görevleri olduğu sorulmuştur. Her bir öğrenci tahtaya kalkarak kendilerini gemide nerede görmek istediklerini ve nedenlerini açıklamışlardır. Öğrencilere gemideki her bir bölümün sorumlulukları gibi sınıftaki herkesin belli sorumlulukları olduğu vurgusu yapılarak gemiyi kendi sınıfları olarak düşünmeleri istenilmiştir. Öğrencilerden sınıflarındaki her bir üyenin sorumluluklarının neler olduğu konusunda görüşleri alınmış paylaşımları tartışılmıştır. Sorumluluk, paylaşım, işbirliği konuları ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra ikinci etkinlik olan “Sınıf ağacı” etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlik için önceden hazırlanan ağaç maketi kullanılmıştır. Ağacın yaprakları, meyveleri, dalları gibi bölümleri temsil eden kağıtlar öğrencilerin görebilecekleri yere yerleştirilerek kendilerini ağacın neresinde görmek istedikleri sorulmuştur. Paylaşımlar alındıktan sonra öğrencilere tıpkı bir ağacın kökleri, dalları, yaprakları, meyveleri gibi her bir bölümün bir görevi olduğu, bir bölümdeki aksaklıkların diğerlerini etkileyeceği, sınıf ortamındaki paylaşım ve ilişkilerin de tıpkı ağacın

bölümlerinin arasındaki ilişkiye benzediği açıklaması yapılarak işbirliği ve paylaşımın önemine vurgu yapılmıştır. Oturum geribildirimler alınarak kısa bir özet yapıldıktan sonra sona erdirilmiştir.

#### Atölye Eğitimi 10.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek sınıf rehberliğine dönük geribildirimler alınmıştır. Daha sonra “Tadına bakalım” etkinliği için gönüllü öğrenciler seçilmiş, pasta yapımı için atölyeye getirilen malzemelerin tek tek tadına bakılması sağlanmıştır. Daha sonra malzemelerle yapılan bir pastanın tadına bakılması sağlanmış ve öğrencilere her iki durumda neler hissettikleri sorulmuştur. Etkinlik sonunda tüm sınıfla malzemelerin biri eksik olduğunda veya malzemeler bir araya gelmediğinde nasıl bir sonuç olacağı üzerinde tartışılmıştır. Daha sonra insanların bir araya gelerek neler yapabileceği, grup çalışmasının önemi üzerinde durularak grup paylaşımının önemi vurgulanmıştır. “Bir elin nesi var iki elin sesi var” etkinliği için bir gönüllü öğrenci seçilmiş çok sayıda kalemleri renklerine göre kutulara koyması istenilmiştir. Daha sonra etkinlik için bir grup oluşturulmuş ve aralarında görev paylaşımı yapmaları istenilerek kalemleri renklerine göre kutulara koymaları istenilmiştir. Öğrencilere her iki durumda neler yaşadıkları sorularak grupta paylaşım ve işbirliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilerle bir grupta etkili paylaşım ve işbirliğinin oluşması için ne tür yolların izlenmesi gerektiği üzerinde durulmuş, öğrencilerden görüşler alınmış ve tahtaya yazılmıştır. Her bir madde tartışılarak işbirliğinin önemi, paylaşımın gerekliliği, işbirliği yapmanın arkadaş ilişkilerindeki yeri ve önemi, bizlere sağladığı yararları, pozitif etkileri konusunda açıklama yapılarak etkinlik sona erdirilmiştir. Atölye eğitimi, alınan geribildirimler ve yapılan kısa bir özetle sonlandırılmıştır. Daha sonra öğrencilere oturum değerlendirme formu doldurtulmuştur.

#### Sınıf Rehberliği 11.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Ne yaparsın” etkinliği için sınıf dört gruba bölünmüş ve önceden hazırlanan “özür dileme, teşekkür etme, üzgün olma, önemsememe” gibi ifadeler yazılı durum kartları dağıtılmıştır. Her gruptan aralarında tartışarak örnek durumlara verilecek ifadeyi yazmaları istenilmiştir. İkinci etkinlik “Arkadaşlık rol kartları” için eğitimci farklı rolleri içeren kartları öğrencilerin görebileceği yere asarak arkadaşlık ilişkilerinde örnek durumlara karşı tepkileri paylaşmıştır. “İyi bir arkadaş etkinliği için öğrencilere

dağıtılan formları doldurmaları istenilmiştir. Etkinlikler sonunda etkili arkadaşlık ilişkileri, olumlu tepkiler, besleyici ilişkiler üzerinde durulmuştur. Oturum öğrencilerden alınan geribildirim ve eğiticinin grupta paylaşım ve besleyici ilişkiler, arkadaşlık ilişkilerine kısa bir vurgu yapması ile tamamlanmıştır.

#### Atölye Eğitimi 11.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek gönüllü öğrencilerden sınıf rehberliğine dönük paylaşımlar alınmış ve oturuma başlanmıştır. “Ben sana güveniyorum” etkinliği için bir öğrencinin gözleri bağlanmış ve diğer öğrenciler sınıfta rastgele dizilmiştir. Gözleri bağlı öğrencinin sınıfta gezinmesi istenilmiştir. Diğer etkinlikte ise gözleri bağlı öğrenciye bir arkadaşı eşlik ederek sınıfta gezdirmiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler sınıfta bulunan eşyaları simgeleyecek şekilde yerlerini almışlardır. Her iki durum için öğrencinin duyguları alınmış ve yaşadıkları paylaşılmıştır. Etkinlik sonunda birbirine güvenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Paylaşım, işbirliği, besleyici ilişkilerle ilgili bir açıklama yapılmıştır. “Bir ağaç çizelim” etkinliği için sınıf ağacının çizilmesi için sınıf gruplara bölünmüştür. Her grup ağacın farklı bölümlerini çizmeleri için görevlendirilmiştir. Gruplar yaptıkları işbirliği ve çalışmalarına dönük paylaşımlarda bulunmuşlardır. Her grup ağaçta çizdikleri bölümü maket ağaca yerleştirerek sınıf ağacı oluşturulmuştur. Çalışma sonunda işbirliği yapıp yapmadıkları, yaşadıkları problemler, işbölümü yapmanın faydaları gibi konular tartışılmıştır. Atölye eğitimi eğiticinin işbölümü, besleyici ilişkiler ve paylaşım konularına vurgu yapması ve öğrencilerden oturumdan kazandıklarına dönük geribildirimlerin alınması ile sonlandırılmıştır. Daha sonra öğrencilere oturum değerlendirme formu doldurtulmuştur.

#### Sınıf Rehberliği 12.

Öğrencilere hoş geldiniz diyerek geçen haftaya dönük geribildirimler alınmış ve oturuma başlanmıştır. Programın sonlandırılacağına dönük bilgi verildikten sonra “Kendimle gurur duyuyorum” etkinliği için öğrencilere küçük kağıtlar dağıtılarak kendileri ile ilgili gurur duydukları özelliklerini kağıtlara yazmaları ve paylaşımları istenilmiştir. Daha sonra paylaşımlar alınmış, eğitim sürecinde yaptıkları çalışmalarla gurur duymaları vurgulanarak “Grup ağacı etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Etkinlik için öğrencilere ağacın bölümlerini içeren kağıtlar verilerek program boyunca neler kazandıklarını yazmaları ve ağaca asmaları istenilmiştir. Öğrencilerden program boyunca elde ettikleri kazanımları günlük yaşantılarında nasıl kullandıkları ve kullanacakları

konusunda paylaşımları alınmıştır. Grup yaşantılarına dönük geribildirimleri alındıktan sonra öğrencilerin yaka kartlarına renkli yapıştırıcılar ödül olarak yapıştırılmış ve kapanış için duyguları alınmıştır. Oturum değerlendirme formları doldurularak eğitim sona erdirilmiştir.

### Atölye Eğitimi 12

Programın son oturumu olan atölye eğitiminde öğrencilere ebeveynleri ile birlikte sertifikaları verilmiş ve programın geneli ile ilgili paylaşımları alınmıştır. 12 hafta süren program uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna aynı anda son test uygulaması için Yaşam Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda nitel değerlendirme amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşme, deney grubunu oluşturan öğrencilerin gönüllü olarak seçilen ebeveynleriyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deney grubu sınıf öğretmeninin program sonrası öğrencilere ait gözlemlerine ilişkin görüşleri öğretmen gözlem formu ile tekrar alınmıştır. Aynı şekilde deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerine ait kazanımlara dönük ebeveyn görüşlerinin alındığı ebeveyn gözlem formu doldurulmuştur.

Yaşam becerileri programının deneysel işlemin tamamlanmasından bir ay sonra hem deney hem de kontrol grubuna izleme testi olarak Yaşam Becerileri Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Ön test son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bakılmış, tüm nitel değerlendirme amacıyla kullanılan veriler değerlendirilmiştir.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde ilgili bağımlı değişkenler açısından denk olup olmadıkları, ilişkisiz ölçümler için *t* testi ile incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yürütülen müdahale programının (bağımsız değişkenin) “ilişki” ve “sosyal ilgi”yi oluşturan her bir alt boyut üzerindeki etkisi, karışık ölçümler (2x3) için varyans analizi ile incelenmiştir. Stevens (2009) güçlü bir parametrik teknik olan varyans analizinin, deneysel kontrolün yüksek ve gruplardaki kişi sayılarının eşit olduğu durumlarda varyansların homojenliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda kullanılabileceğini ifade etmektedir. Lunney (1970), gruplardaki kişi sayılarının eşit olması koşuluyla, serbestlik derecesinin en az 20 olduğu ve bağımlı değişkenin ikilem (1-

0) olduğu özel durumlarda bile varyans analizinin kullanılabilceğini ifade etmektedir (akt: Field, 2005). Araştırmanın deney grubunda 21, kontrol grubunda ise 20 denek bulunmaktadır. Burada yapılan açıklamalara dayanarak, araştırmanın deney grubunda bulunan deneklerden biri (denek ID=2) rastgele seçilerek veri setinden çıkarılmış ve gruplardaki denek sayıları eşitlenmiştir.

Büyüköztürk (2016), bu desenlerde esas ilginin A (grup: deney, kontrol) ve B (ölçüm: ön test, son test, izleme testi) temel etki testleri yerine AB (grup x ölçüm) ortak etkisine odaklandığını ifade etmektedir. Grup x ölçüm ortak etkisinin manidar olduğu durumlarda karşılaştırmalar, Field (2005) tarafından önerilen ardışık ölçümler (repeated contrast) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmaların ardışık ölçümler üzerinden yürütülmesi ile son test ve ön test puanları karşılaştırılarak deneysel müdahalenin etkisi ve izleme testi ve son test puanları karşılaştırılarak etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Karşılaştırmalarda manidar farkların söz konusu olduğu durumlarda etki büyüklükleri hesaplanmış ( $\eta^2$ ) ve küçük, orta ve geniş etki büyüklükleri için sırasıyla .01, .06 ve .14 (Büyüköztürk, 2016) ölçütleri esas alınmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak esas alınmıştır.

Nitel veri analizinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilecek sonuçlar daha sistematikleştirilerek yanıtlar sınıflandırılır. Veriler önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada nitel verileri toplamak için gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi, oturum değerlendirme formları kullanılmıştır. Gözlem tekniği, sınıf öğretmeninin öğrencilerin uygulanan yaşam becerileri eğitim programı sürecinde ve sonunda değişimleri ve gelişimlerine dönük gözlemlerini öğrenmek amacıyla kullanılmıştır. Gözleme dayalı veriler kodlanırken gözlemlerin içerdiği ana temalar göz önünde bulundurulmuştur. Gözlenen öğrenciler, denek olarak kabul edilerek D1, D2, D3.....D21 şeklinde kısaltılmıştır. Gözlem tekniği ayrıca programa katılan öğrencilerin ebeveynlerinin yaşam becerileri eğitim sürecinde öğrencilerin kazanımlarına dönük görüşlerinin alınması için kullanılmıştır. Ebeveynlerin fikrini almak, araştırmada yorumların çeşitli veri kaynakları ile teyit edilmesini sağlamak için ayrıca öğrencilerin ebeveynlerinden oluşturulan gönüllü bir grupla, odak grup görüşmesi yapılmış ve veli gözleminden elde edilen veriler veli odak grup görüşmesi ile desteklenmiştir. Araştırmada öğrencilerin programın süreç, sonuç ve kazanımlara ilişkin düşüncelerini almak için öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Analizde, sorular baz alınarak temalar oluşturulmuş ve bu temalara dönük doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği artırmak için kısa yoldan denetleme stratejisi kullanılmıştır. Bu amaçla nitel yöntemlerle toplanan verilerin tümü kontrol edilmiş, çözümlene kriterleri kullanılarak veriler kodlanmıştır. Orjinal veriler alandan iki uzmana gönderilerek verilerin yorumlarıyla karşılaştırılmış, bulgular ve analizlerin doğruluğu hakkında dönütler alınmıştır. Kümbetoğlu'na göre (2005) araştırmada elde edilen verilerden doğrudan alıntı yapmak ve bu alıntılarını olduğu gibi sunmak çalışmanın niteliğini artıracaktır. Bu nedenle araştırmanın niteliğini artırmak için elde edilen veriler yorumlanmadan örnek olarak alıntı şeklinde de sunulmuştur.

Öğrencilerin programın süreç ve sonucuna ilişkin düşüncelerine dönük veriler aynı zamanda görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme yüzyüze gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenci ile görüşme 20 dakikalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında gerekli açıklama yapılarak, elde edilen veriler araştırmacı tarafından görüşme formuna yazılmıştır. Görüşme sonuçlarının değerlendirilmesinde verilerin kategorikleştirme ve kodlanması yoluna gidilmiştir. Görüşme süreci boyunca öğrencilerin samimi cevaplar vermeleri için uygun atmosfer ve ortam sağlanmasına özen gösterilmiştir. Dış geçerlik için görüşme süreci, görüşme soruları, temalar ve temalar altında görüşmeciler görüşleri ve frekanslar ayrıntılı verilmiştir (Ek D.1). İç geçerlik için örnekler seçilerek öğrenci görüşme sonuçları yorum katılmadan sunulmuştur. Dökümler araştırmacı dışında alandan bir uzmanla da paylaşılarak tartışılmış ve ortak sonuca varılmıştır. Tüm verilerin ham olarak saklanması sağlanarak verilere ulaşılması boyutunda dış geçerliliğin artırılması yoluna gidilmiştir.

Araştırmada odak grup görüşmesi yedi deney grubu öğrencisinin ebeveyni ile gerçekleştirilmiştir. Sesli kayıt altına alınan görüşme iki saat sürmüştür. Veri çözümlemesinde belirlenen anahtar temalar sorulan soruların içeriğinde yer alan yaşam becerilerine dönük belirlenmiştir. Creswell'e (1998) göre odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında katılımcıların söyledikleri önemlidir. Bu nedenle veri analizinde katılımcıların konuşma dilinin olduğu gibi kalmasına özen gösterilerek kayıtlar deşifre edilmiştir. Görüşme verileri yazılı hale getirildikten sonra ana temalar belirlenmiştir. Ana temalar altında görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan ebeveynlere ait görüşler DA1, DA2, DA3, DA4, DA5, DA6, DA7 şeklinde kodlanmıştır. Odak grup görüşmesine katılan deneklerin ebeveynlerine ait görüşler aşağıdaki temalar altında toplanmıştır.

- Kendine dönük olumlu, olumsuz ve güçlü yönlerini keşfetmesi boyutunda gelişme ve değişimler
- Farklılıklara saygı gösterme becerisinde gelişme ve değişimler
- İletişim becerisinde gelişme ve değişimler
- Çatışma çözme becerilerine dönük gelişme ve değişimler
- Empati kurma becerisindeki gelişim ve değişimler
- İşbirliği yapma, paylaşım becerisine dönük gelişme ve değişimler
- Arkadaşlık ilişkileri becerisine dönük gelişme ve değişimler
- Genel olarak programın etkilerine dönük görüşler



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ait yapılan istatistiksel analizler ve bu analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Burada ilk olarak uygulama öncesinde ölçülen özellikler açısından deney ve kontrol grupları arasındaki farklar test sonuçlarına, daha sonra araştırmanın sorularını cevaplamaya yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların başlıklandırılmasında araştırma soruları temel alınmıştır.

#### 4.1. Ön Analiz Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4

*Yaşam Becerileri Ölçeği Puanlarına Ait Bazı Betimsel İstatistikler*

Grup	Alt boyutlar	Ön test		Son test		İzleme testi	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney (n=20)	Farklılıkları yönetme	3.73	0.72	4.75	0.35	4.76	0.38
	Çatışma çözme	3.13	0.54	4.48	0.62	4.60	0.58
	İşbirliği	3.13	0.62	4.67	0.46	4.62	0.51
	Sosyal beceriler	2.89	0.52	4.50	0.51	4.52	0.46
	İletişim	2.74	0.59	4.26	0.55	4.42	0.44
	Başkalarıyla ilgilenme	3.29	0.65	4.59	0.49	4.64	0.42
	Empati	3.31	0.44	4.52	0.37	4.71	0.32
	Paylaşma	3.33	0.59	4.72	0.33	4.82	0.30
	Besleyici ilişkiler	4.13	0.62	4.83	0.30	4.83	0.25
Kontrol (n=20)	Farklılıkları yönetme	3.43	0.48	3.24	0.45	3.01	0.43
	Çatışma çözme	2.83	0.78	2.82	1.00	2.52	1.01
	İşbirliği	3.17	0.57	2.93	0.70	2.58	0.66
	Sosyal beceriler	2.82	0.54	2.59	0.56	2.31	0.54
	İletişim	2.64	0.53	2.42	0.51	2.16	0.56
	Başkalarıyla ilgilenme	3.35	0.35	3.20	0.36	2.85	0.49
	Empati	3.31	0.39	3.12	0.31	2.80	0.29
	Paylaşma	3.38	0.46	3.13	0.44	2.80	0.33
	Besleyici ilişkiler	3.77	0.54	3.53	0.40	3.13	0.35

Çizelge 4'te görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test, son test ve izleme testine ait ortalama puanları “Farklılıkları yönetme” alt boyutu için sırasıyla 3.73, 4.75 ve 4.76; “çatışma çözme” alt boyutu için 3.13, 4.48 ve 4.60; “İşbirliği” alt boyutu için 3.13, 4.67 ve 4.62; “sosyal beceriler” alt boyutu için 2.89, 4.50 ve 4.52; “iletişim” alt boyutu için 2.74, 4.26 ve 4.42; “başkalarıyla ilgilenme” alt boyutu için 3.29, 4.59 ve 4.64; “empati” alt boyutu için 3.31, 4.52 ve 4.71; “paylaşma” alt boyutu için 3.33, 4.72 ve 4.82; “besleyici ilişkiler” alt boyutu için 4.13, 4.83 ve 4.83’tür.

Kontrol grubunda yer alan bireylerin ise ön test, son test ve izleme testine ait ortalama puanlarının “Farklılıkları yönetme” alt boyutu için sırasıyla 3.43, 3.24 ve 3.01; “çatışma çözme” alt boyutu için 2.83, 2.82 ve 2.52; “İşbirliği” alt boyutu için 3.17, 2.93 ve 2.58; “sosyal beceriler” alt boyutu için 2.82, 2.59 ve 2.31; “iletişim” alt boyutu için 2.64, 2.42 ve 2.16; “başkalarıyla ilgilenme” alt boyutu için 3.35, 3.20 ve 2.85; “empati” alt boyutu için 3.31, 3.12 ve 2.80; “paylaşma” alt boyutu için 3.38, 3.13 ve 2.80; “besleyici ilişkiler” alt boyutu için 3.77, 3.53 ve 3.13 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde elde edilen Yaşam Becerileri Ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin *t* testi sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5

*Deney ve Kontrol Gruplarının Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları*

Alt boyut	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Farklılıkları yönetme	Deney	20	3.73	.72	38	1.55	.128
	Kontrol	20	3.43	.48			
Çatışma çözme	Deney	20	3.13	.54	38	1.41	.168
	Kontrol	20	2.83	.78			
İşbirliği	Deney	20	3.13	.62	38	.18	.860
	Kontrol	20	3.17	.57			
Sosyal beceriler	Deney	20	2.89	.52	38	.37	.710
	Kontrol	20	2.82	.54			
İletişim	Deney	20	2.74	.59	38	.56	.577
	Kontrol	20	2.64	.53			
Başkalarıyla ilgilenme	Deney	20	3.29	.65	38	.38	.707
	Kontrol	20	3.35	.35			
Empati	Deney	20	3.31	.44	38	.00	1.000
	Kontrol	20	3.31	.39			
Paylaşma	Deney	20	3.33	.59	38	.30	.768
	Kontrol	20	3.38	.46			
Besleyici ilişkiler	Deney	20	4.13	.62	38	2.00	.053
	Kontrol	20	3.78	.54			

Çizelge 5’te, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “ilişki” ve “sosyal ilgi”nin tüm alt boyut puan ortalamaları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ölçülen özellikler açısından denk olduğu ifade edilebilir.

#### 4.2.Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Beceri Eğitimi Programının Öğrencilerin İlişki Boyutuna İlişkin Yaşam Becerilerine Etkisi

##### 4.2.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Farklılıkları Yönetme Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin farklılıkları yönetme alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir.

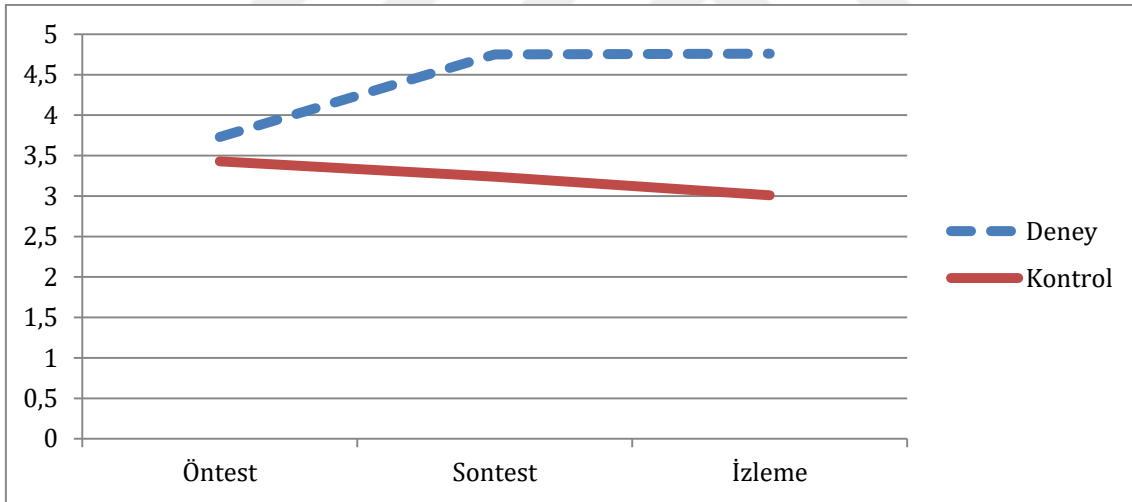
Çizelge 6

##### Farklılıkları Yönetme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Denekler arası	62.512	39				
Grup	42.245	1	42.254	79.210	.00	.676
Hata	20.267	38	.533			
Denekler içi	22.000	80				
Ölçüm	3.698	2	1.849	22.587	.00	.373
Grup x Ölçüm	12.081	2	6.040	73.789	.00	.660
Hata	6.221	76	.082			
Toplam	84.512	115				
Ön test – Son test	14.641	1	14.641	84.425	.00	.690
Hata	6.590	38	.173			
Son test – İzleme	.576	1	.576	9.197	.00	.195
Hata	2.380	38	.063			

Çizelge 6’da, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=79.210, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=22.587, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklılıkları yönetme alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin farklılıkları yönetme üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=73.789, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=84.425, p<.05], \eta^2=.690$ . ANOVA sonuçlarına ek olarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisini incelemek için  $\eta^2$  verilmiştir. Etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü açıklamak için gereklidir. ANOVA deseninde belirlenen değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü karşılaştırmak için kullanılmaktadır. Eğitim ve Sosyal bilimlerde ölçümleri hesaplama ve anlamada kolaylık sağlamaktadır (Coe, 2002). Çizelge 6'da deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre de manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=9.197, p<.05, \eta^2=.195]$ . Çizelge 6 incelendiğinde, deney grubunun son test ve izleme testi puan ortalamaları birbirine görece yakınken, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 6'te verilmiştir.



Şekil 6. Farklılıkları Yönetme Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.2.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çatışma çözme alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin

iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

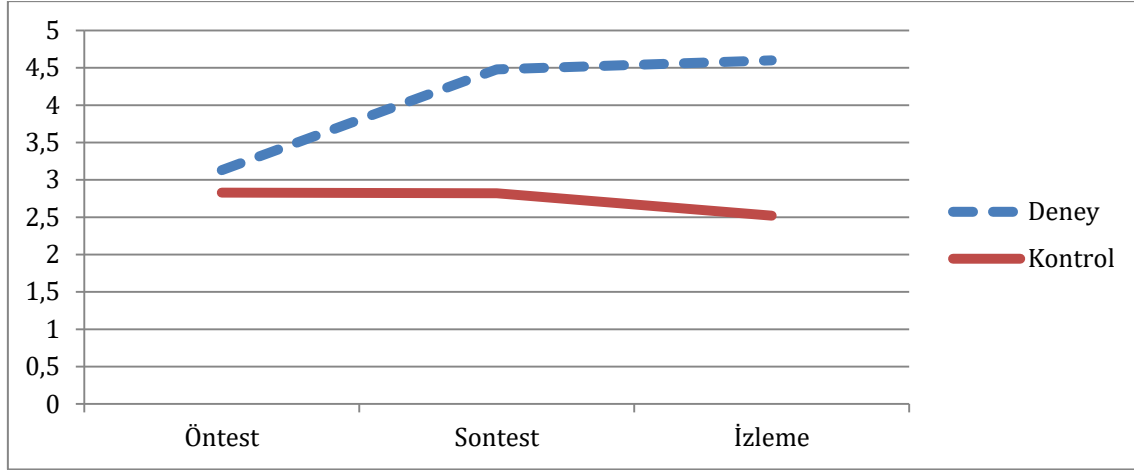
Çizelge 7

*Çatışma Çözme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	24.417	39				
Grup	18.225	1	18.225	111.846	.00	.746
Hata	6.192	38	.163			
Denekleriçi	79.037	80				
Ölçüm	10.446	2	5.223	7.755	.00	.169
Grup*Ölçüm	17.406	2	8.703	12.922	.00	.254
Hata	51.185	76	.673			
Toplam	103.454	115				
Ön test – Son test	17.778	1	17.778	9.206	.00	.195
Hata	77.100	38	2.029			
Son test – İzleme	1.736	1	1.736	11.792	.00	.237
Hata	5.594	38	.147			

Çizelge 7’de, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=111.846, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=7.755, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çatışma çözme alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin çatışma çözme üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=12.922, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=9.206, p<.05, \eta^2=.195]$ . Çizelge 7’de deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=11.792, p<.05, \eta^2=.237]$ . Çizelge 7 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda ise izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Çatışma Çözme Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.2.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin İşbirliği Yapma Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin işbirliği alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 8’te verilmiştir.

Çizelge 8

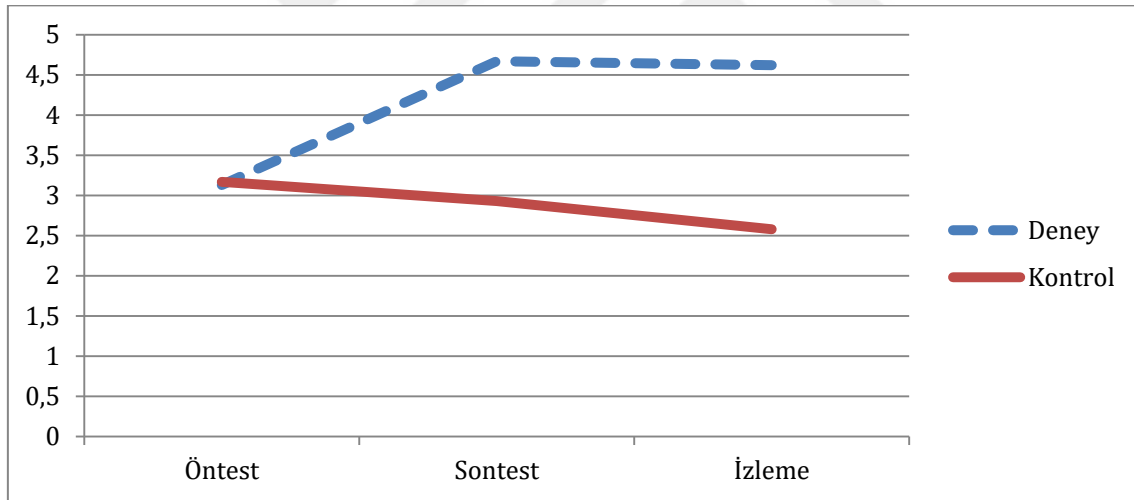
#### İşbirliği Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	25.125	39				
Grup	15.486	1	15.486	61.057	.00	.616
Hata	9.638	38	.254			
Denekleriçi	44.593	80				
Ölçüm	8.867	2	4.433	31.240	.00	.451
Grup*Ölçüm	24.941	2	12.470	87.875	.00	.698
Hata	10.785	76	.142			
Toplam	69.717	115				
Ön test – Son test	31.211	1	31.211	119.935	.00	.759
Hata	9.889	38	.260			
Son test – İzleme	.900	1	.900	4.699	.04	.110
Hata	7.278	38	.192			

Çizelge 8’de, grup (deney – kontrol) temel etkisi, [ $F(1,38)=61.057$ ,  $p<.05$ ] ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin [ $F(2,76)=31.240$ ,  $p<.05$ ] manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin işbirliği alt

boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin işbirliği üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=87.875, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=119.935, p<.05, \eta^2=.759]$ . Çizelge 8’de, deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre de manidar bir farkın ve orta düzey bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=4.699, p<.05, \eta^2=.110]$ . Çizelge 8 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda ise izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. İşbirliği Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.2.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal beceriler alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

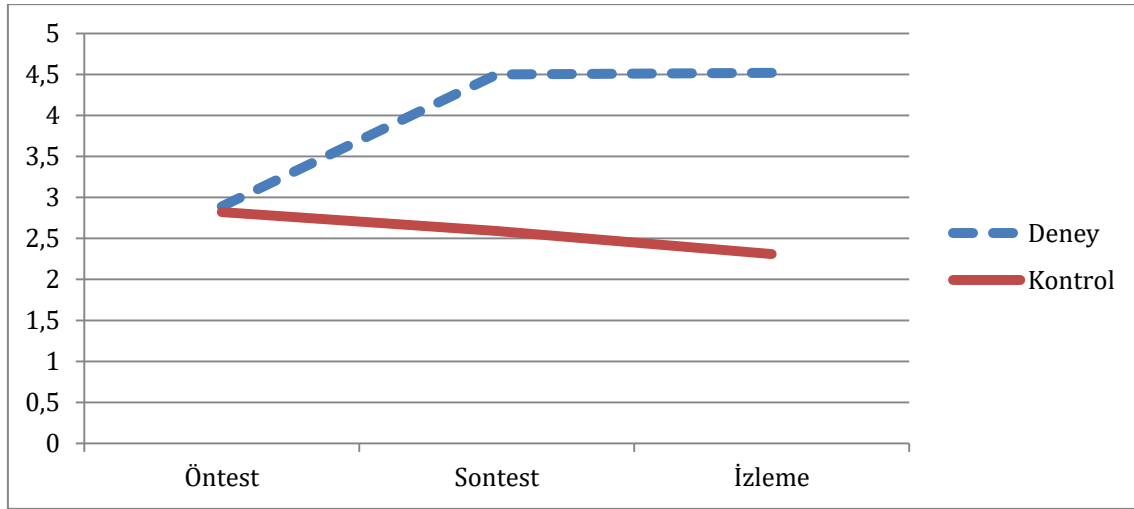
## Çizelge 9

*Sosyal Beceriler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	28.283	39				
Grup	19.489	1	19.489	84.190	.00	.689
Hata	8.794	38	.231			
Denekleriçi	42.542	80				
Ölçüm	10.729	2	5.365	86.823	.00	.696
Grup*Ölçüm	27.117	2	13.558	219.436	.00	.852
Hata	4.696	76	.062			
Toplam	70.825	115				
Ön test – Son test	34.225	1	34.225	325.646	.00	.896
Hata	3.994	38	.105			
Son test – İzleme	.900	1	.900	7.642	.01	.167
Hata	4.475	38	.118			

Çizelge 9’da, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=84.190, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=86.823, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceriler alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin sosyal beceriler üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=219.436, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=325.646, p<.05, \eta^2=.896]$ . Çizelge 9’da, deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=7.642, p<.05, \eta^2=.167]$ . Çizelge 9 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Sosyal Beceriler Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.2.5. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin iletişim alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

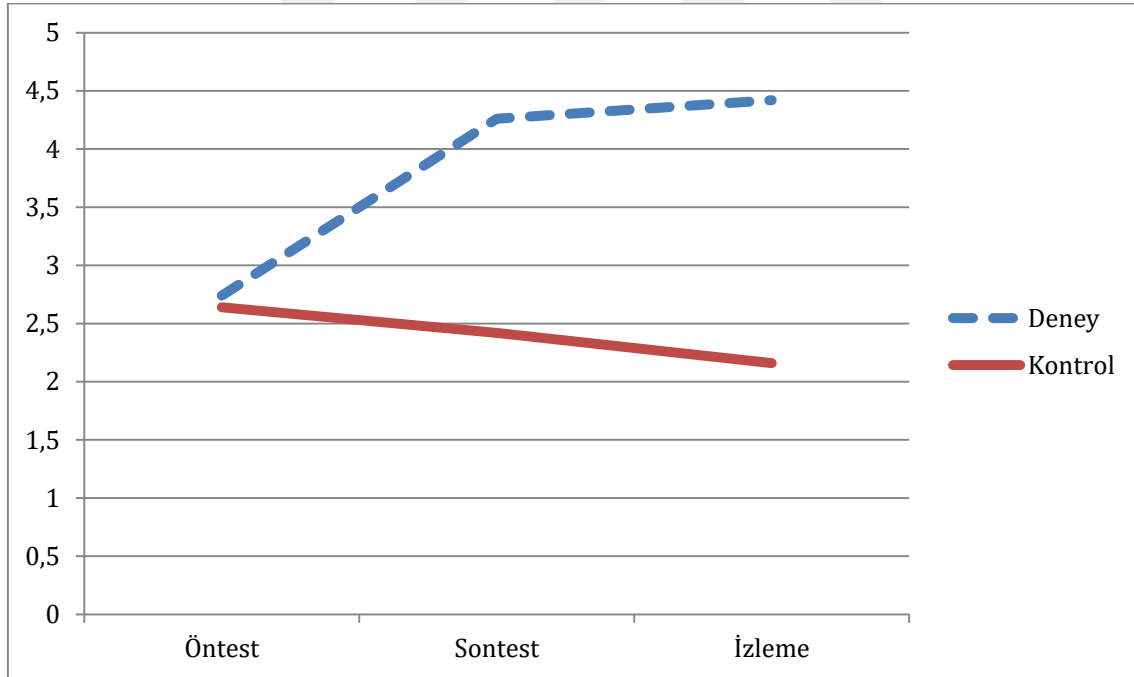
#### İletişim Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	27.364	39				
Grup	19.600	1	19.600	95.931	.00	.716
Hata	7.764	38	.204			
Denekleriçi	46.000	80				
Ölçüm	10.676	2	5.338	44.725	.00	.541
Grup*Ölçüm	26.253	2	13.127	109.981	.00	.743
Hata	9.071	76	.119			
Toplam	73.364	115				
Ön test – Son test	30.189	1	30.189	113.058	.00	.748
Hata	10.147	38	.267			
Son test – İzleme	1.806	1	1.806	9.849	.00	.206
Hata	6.969	38	.183			

Çizelge 10'da, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=95.931, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=44.725, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin iletişim alt boyut

puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin iletişim üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=109.981, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=113.058, p<.05, \eta^2=.748]$ . Çizelge 10'da, deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=9.849, p<.05, \eta^2=.206]$ . Çizelge 10 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. İletişim Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

### 4.3. Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Beceri Eğitimi Programının Öğrencilerin Sosyal İlgilili Boyutuna İlişkin Yaşam Becerilerine Etkisi

#### 4.3.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Başkalarıyla İlgilenme Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başkalarıyla ilgilenme alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11

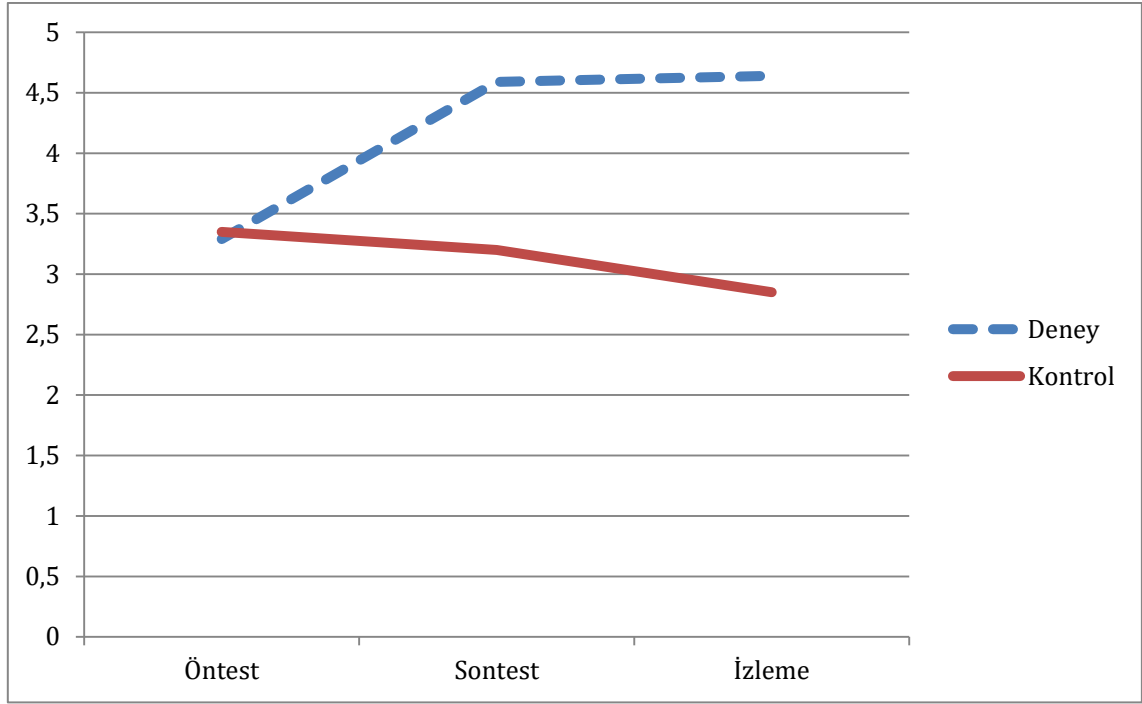
*Başkalarıyla İlgilenme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	15.651	39				
Grup	10.764	1	10.764	83.696	.00	.688
Hata	4.887	38	.129			
Denekleriçi	36.584	80				
Ölçüm	7.117	2	3.558	25.715	.00	.404
Grup*Ölçüm	18.950	2	9.475	68.472	.00	.643
Hata	10.517	76	.138			
Toplam	52.235	115				
Ön test – Son test	21.025	1	21.025	93.994	.00	.712
Hata	8.500	38	.224			
Son test – İzleme	1.600	1	1.600	8.533	.01	.183
Hata	7.125	38	.188			

Çizelge 11’de grup (deney – kontrol) temel etkisi, [F(1,38)=83.696, p<.05] ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin [F(2,76)=25.715, p<.05] manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başkalarıyla ilgilenme alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin başkalarıyla ilgilenme üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir, [F(2,76)=68.472, p<.05].

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir, [F(1,38)=93.994, p<.05,  $\eta^2$ =.712]. Çizelge 11’de, deney ve kontrol gruplarından ön test

ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=8.533, p<.05, \eta^2=.183]$ . Çizelge 11 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 11’da verilmiştir.



Şekil 11. Başkalarıyla İlgilenme Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.3.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin empati alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

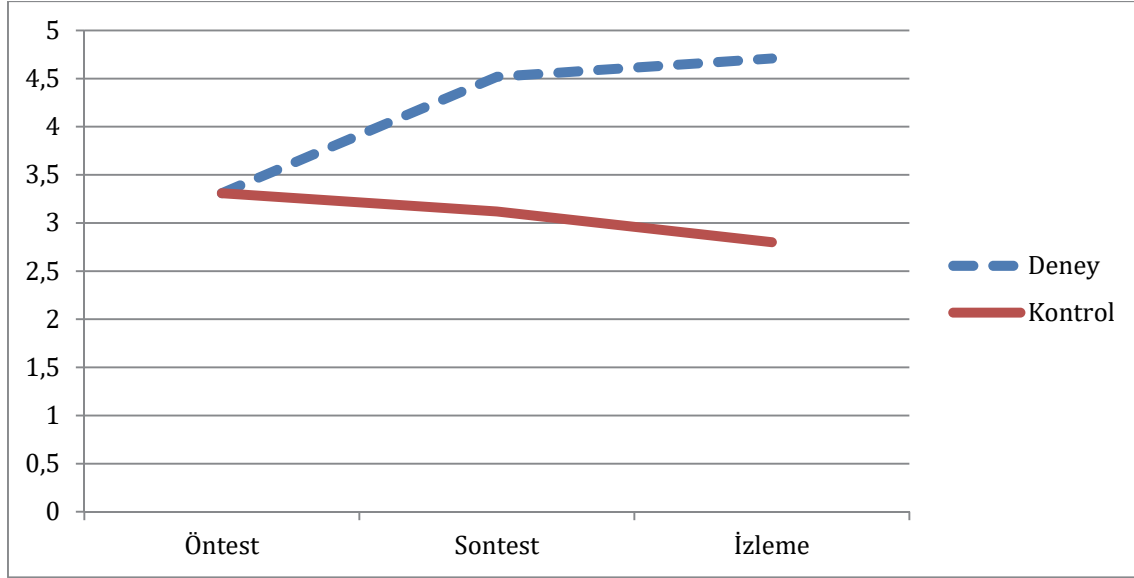
Çizelge 12

*Empati Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	14.594	39				
Grup	12.192	1	12.192	192.731	.00	.835
Hata	2.404	38	.063			
Denekleriçi	33.084	80				
Ölçüm	6.191	2	3.095	32.262	.00	.459
Grup*Ölçüm	19.601	2	9.801	102.149	.00	.729
Hata	7.292	76	.096			
Toplam	47.680	115				
Ön test – Son test	19.600	1	19.600	90.074	.00	.703
Hata	8.269	38	.218			
Son test – İzleme	2.627	1	2.627	24.215	.00	.389
Hata	4.122	38	.108			

Çizelge 12’de, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=192.731, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=32.262, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin empati üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=102.149, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=90.074, p<.05, \eta^2=.703]$ . Çizelge 12’de, deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=24.215, p<.05, \eta^2=.389]$ . Çizelge 12 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Empati Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.3.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Paylaşma Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin paylaşma alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 13'te verilmiştir.

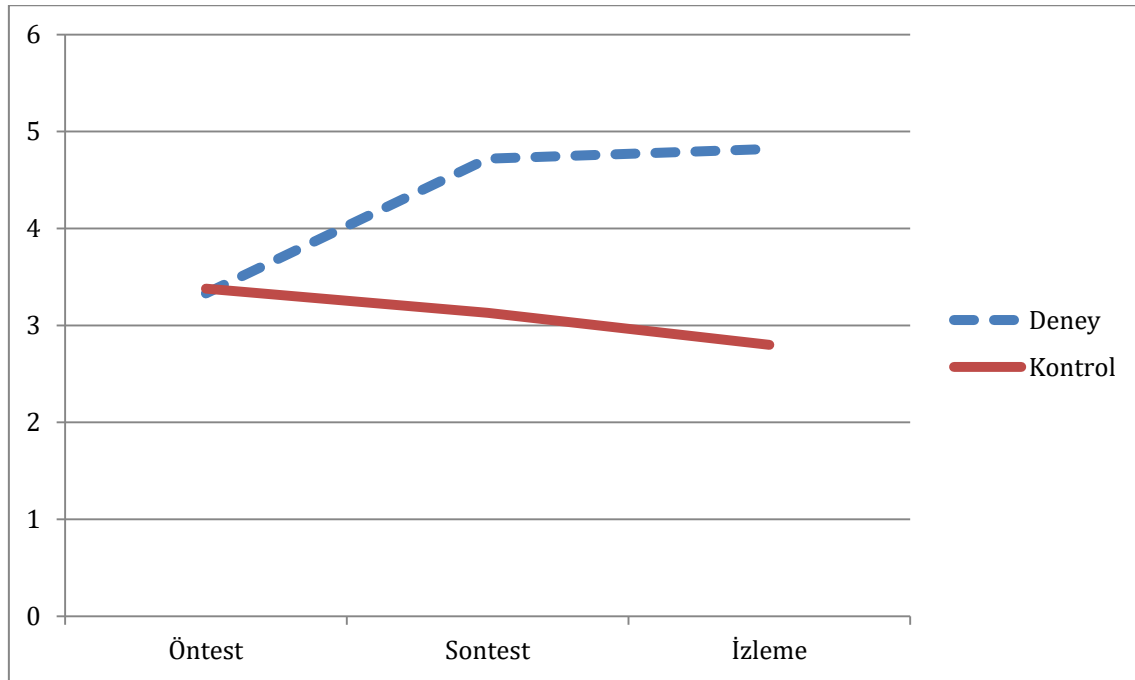
Çizelge 13

#### Paylaşma Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	17.728	39				
Grup	14.003	1	14.003	142.835	.00	.790
Hata	3.725	38	.098			
Denekleriçi	39.926	80				
Ölçüm	7.163	2	3.581	30.219	.00	.443
Grup*Ölçüm	23.756	2	11.878	100.219	.00	.725
Hata	9.007	76	.119			
Toplam	57.564	115				
Ön test – Son test	26.678	1	26.678	96.753	.00	.718
Hata	10.478	38	.276			
Son test – İzleme	1.878	1	1.878	15.975	.00	.296
Hata	4.467	38	.118			

Çizelge 13'te, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=142.835, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=30.219, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin paylaşma alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin paylaşma üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=100.219, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=96.753, p<.05, \eta^2=.718]$ . Çizelge 13'te deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=15.975, p<.05, \eta^2=.296]$ . Çizelge 13 incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 13'de verilmiştir.



Şekil 13. Paylaşma Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

4.3.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Öğrencilerin Besleyici İlişkiler Kurma Becerilerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin besleyici ilişkiler alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler arasında manidar farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi ve grup x ölçüm ortak etkisine ilişkin ardışık karşılaştırma sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 14

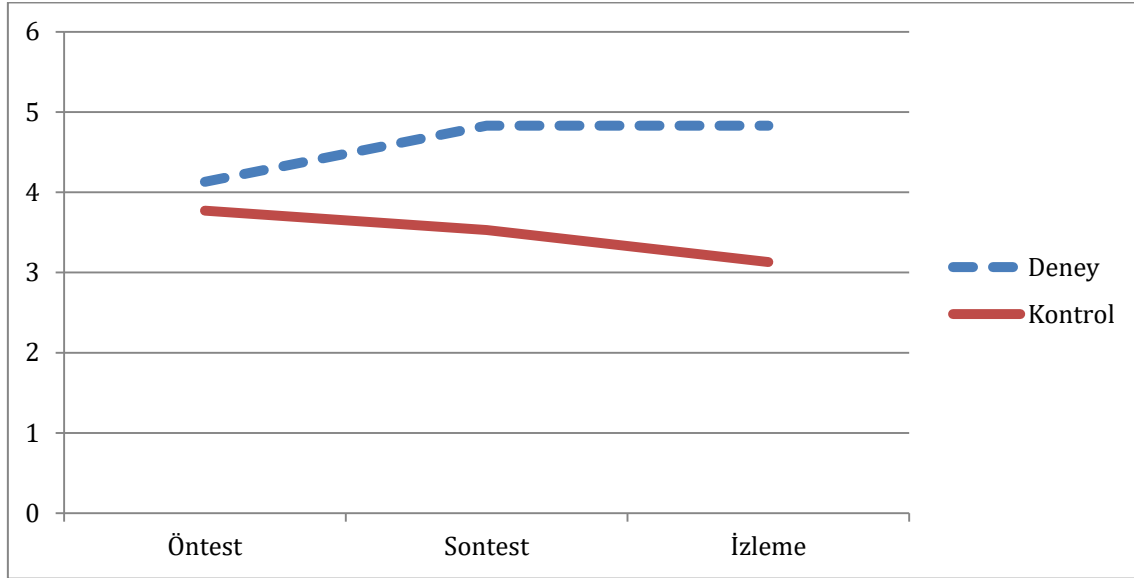
*Besleyici İlişkiler Alt Boyutu Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi $\eta^2$
Deneklerarası	15.799	39				
Grup	12.921	1	12.921	171.236	.00	.818
Hata	2.878	38	.076			
Denekleriçi	23.407	80				
Ölçüm	1.180	2	.590	3.653	.03	.088
Grup*Ölçüm	9.957	2	4.979	30.837	.00	.448
Hata	12.270	76	.161			
Toplam	39.206	115				
Ön test – Son test	8.711	1	8.711	28.106	.00	.425
Hata	11.778	38	.310			
Son test – İzleme	2.025	1	2.025	11.992	.00	.240
Hata	6.417	38	.169			

Çizelge 14’te, grup (deney – kontrol) temel etkisi,  $[F(1,38)=171.236, p<.05]$  ve ölçüm (ön test – son test – izleme) temel etkisinin  $[F(2,76)=3.653, p<.05]$  manidar olduğu görülmektedir. Ayrıca, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin besleyici ilişkiler alt boyut puanlarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının manidar farklılık gösterdiği, diğer bir deyişle grup ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin besleyici ilişkiler üzerindeki ortak etkilerinin manidar olduğu görülmektedir,  $[F(2,76)=30.837, p<.05]$ .

Ortak etkinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonuçlarına göre, grupların ön test ve son test puanları arasında manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=28.106, p<.05, \eta^2=.425]$ . Çizelge 14’de deney ve kontrol gruplarından ön test ve son test puanları incelendiğinde bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi için gerçekleştirilen ardışık karşılaştırma sonucuna göre manidar bir farkın ve geniş bir etki büyüklüğünün söz konusu olduğu görülmektedir,  $[F(1,38)=11.992, p<.05, \eta^2=.240]$ . Çizelge 14 incelendiğinde, deney grubunun izleme

testi puan ortalamasının son test puanına göre artış gösterdiği, kontrol grubunda izleme testi puanlarının düştüğü görülmektedir. Grupların ortalama puanlarındaki değişimi Şekil 14’te verilmiştir.



Şekil 14. Besleyici İlişkiler Alt Boyut Puan Ortalamalarındaki Değişim

#### 4.4. Deneklerin Eğitim Programıyla Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmada pozitif genç gelişimi temelli yaşam beceri eğitimi uygulamaları yaşantısının deneklerin davranışlarına etkisi “Oturum Değerlendirme Formu” ve sürecin genel değerlendirilmesinde “Görüşme Formu”na başvurularak elde edilmiştir. Denekler “D” olarak kodlanmış ve her bir denek “D1, D2, D3.....D20” şeklinde numaralandırılmıştır. Bu bölümde deneklerle gerçekleştirilen görüşme ve oturum değerlendirme formlarına ait bulgular gruplanarak verilmiştir.

##### 4.4.1. Deneklerin Oturum Değerlendirmeleri

Deneklere uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının sınıf rehberliği ve atölye eğitimine ilişkin görüşlerini değerlendirmek için sorulan sorular ve deneklerin verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Deneklere uygulanan yaşam becerileri eğitim programı uygulamalarının birinci oturumuna ilişkin kazanımlara ve duyguları içeren cevaplara bakıldığında; deneklerin tümü (n=21), programın amacını ve kuralların neden var olduklarını öğrendiklerini

belirtmişlerdir. Bugünkü etkinliklerden ne kadar hoşlandınız? sorusuna programa katılan 19 öğrenci çok hoşlandığını, 1 öğrenci hoşlandığını ve 1 öğrenci de kararsız kaldığını belirtmiştir. Bugünkü etkinliklerden en çok hangisinden hoşlandınız? Neden? Sorusuna verilen dikkat çekici denek görüşleri aşağıda doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Deneklerin oturum değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir.

“En çok ip etkinliğini beğendim. Çünkü öğreticiydi. Kurallar olmasaydı dünya karmaşık olurdu. İpi rastgele birbirimize attığımızda, yani kurallar olmadığında karmaşıklık olduğunu öğrendim (D4).

İkinci oturumda, 19 öğrenci kendine ve başkalarına ait güçlü yönlerini fark ettiklerini, 2 öğrenci ise bu kazanımlara dönük sorulara olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Oturuma dönük duygulara ilişkin 20 denek çok hoşlandığını, bir denek ise sadece hoşlandığını ifade etmiştir. Oturuma dönük açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici denek görüşleri şu şekildedir.

“Özelliklerimizi çiçeğin yapraklarında yazma etkinliğini çok sevdim. Bu şekilde olumlu ve olumsuz özelliklerimi fark ettim” (D15).

“Olumlu özelliklerimiz dışında olumsuz özelliklerimizle bir bütün olduğumuz ve biz olduğumuzu öğrendim” (D20).

Üçüncü oturumda, insanlar arasında farklılıkların ve benzerliklerin olduğunu bunların doğal olduğunu anlama ve bunun önemini kavramaya dönük sorulara deneklerin tümü evet cevabını vermişlerdir. Oturuma yönelik duygulara ilişkin 18 denek çok hoşlandığını, 1 denek hoşlandığını, 1 denek kararsız kaldığını ve 1 denek de az hoşlandığını belirtmiştir. Oturuma yönelik açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“İnsanların farklı özellikleri olduğu, farklı olsak da hepimizin insan olduğu ve bu konuda olumlu düşünmeyi öğrendim” (D13).

“En çok kişilik özelliklerimiz yazılı köşelerle yapılan etkinliği sevdim. Kendime ait özellikler çekingen, dürüst, saygılı gibi. Özelliklerimle aynı özelliklerde olan arkadaşarımla aynı köşede olmayı sevdim” (D5).

Dördüncü oturumda, farklılıkların doğal olduğunu ve bu farklılıklara karşı hoşgörülü olmanın önemini fark etmeye dönük sorulara tüm denekler evet cevabını vermişlerdir. Oturuma ilişkin duygulara dönük sorulara 18 denek çok hoşlandığını, 1 denek sadece hoşlandığını, 1 denek kararsız kaldığını ve 1 denek de az hoşlandığını

belirtmiştir. Deneklerin oturuma yönelik açık uçlu sorulara verdiği dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Farklılıkları ve farklılıklara saygı duymanın önemini öğrendim. Kendi farklı özelliklerimi öğrenirken aynı zamanda arkadaşlarımda farklı özelliklerini oyunlarla öğrendim” (D2).

“Öğretmen sandalye üzerine bir küp koydu. Rubik küpü çizdik. Herkes bu küpe farklı yönlerden baktığı için farklı şekillerde gördü ve çizdi. Bunun nedenini tartıştık. Farklılıklar üzerinde durduk” (D20).

Beşinci oturumda etkili iletişim becerilerini öğrenmeye dönük sorulara tüm deneklerin evet yanıtını verdiği, oturuma yönelik duyguları ifade eden sorulara ise 14 denek çok hoşlandığını, 3 denek hoşlandığını, 4 denek kararsız kaldığını belirtmiştir. Açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar ise şu şekildedir.

“İletişim ve iletişim kazalarını öğrendim. İletişim kazalarını kulaktan kulağa oyunu ile öğrendik (D16).

“Bu günkü etkinlikte iletişim ve iletişim kazalarını ve dinlemenin nasıl olduğunu ve olması gerektiğini öğrendim (D17).

Altıncı oturumda, iletişimde duyguların önemi, kişilerarası ilişkilerde iletişimin önemi, iletişim engelleri ve iletişimde pozitif yolları kullanmaya dönük sorulara farkındalık geliştirme boyutunda tüm denekler evet yanıtını vermişlerdir. Deneklerin oturuma yönelik duygularını içeren yanıtlar ise 18 denek çok hoşlandığını, 1 denek sadece hoşlandığını, 1 denek ise az hoşlandığını belirtmiştir. Deneklerin oturumlara yönelik açık uçlu sorulara verdikleri dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Duyguların iletişimdeki yeri ve önemini, duyguları tanımanın önemini öğrendim” (D20).

“İletişim etkinliğinde duygu kartlarını kullandık. Duyguları tanımada çok etkili oldu. Gemi etkinliği ile herkes ile iletişimimizin farklı olduğunu öğrendim. Hayatımızda iletişim kurduğumuz kişiler ve iletişim kazalarını oyunla öğrendim” (D 12).

Yedinci oturumda, günlük yaşamda çatışma nedenlerini ve etkili çatışma çözme yöntemlerine dönük sorulara farkındalık konusunda 20 denek evet, 1 denek ise hayır yanıtını vermiştir. Oturuma ilişkin duyguları içeren yanıtlara bakıldığında 17 denek oturumdan çok hoşlandığını, 2 denek sadece hoşlandığını, 2 denek ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Oturuma yönelik açık uçlu sorulara verdikleri dikkat çekici yanıtlar ise şu şekildedir.

“Problem yaşadığımda ilk olarak neler yapabileceğimi öğrendim bu arkadaşlarımla ilişkilerimde etkili olacak bence” (D17).

“Renklerle yaptığımız çatışma çözme çalışmasını çok sevdim. Çünkü akılda kalıcı, öğretici ve etkileyiciydi” (D 4).

Sekizinci oturumda, anlaşmazlıklarda çatışma çözme becerilerinin hangilerini kullanacağına dönük sorulara bilgi edinme konusunda tüm denekler öğrendiklerini içeren evet yanıtını vermişlerdir. Oturuma ilişkin duygulara yönelik bulgular, 18 denek çok hoşlandığını, 1 denek sadece hoşlandığını, 1 denek ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Oturuma yönelik açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Hayvanları kullanarak çatışma çözme etkinliğini kuklalarla yaptık. Hayvanlarla çatışma çözme stratejilerini öğrendim. Daha akılcı kalıcıydı” (D20).

“Ben bu günkü etkinlikte en çok kuklalarla yaptığımız oyunu sevdim. Oynayarak öğrendik. Çatışma çözmeye herkesin farklı yöntemleri var. İhtiyaçlar çatışma çözmeye önemli” (D9).

Dokuzuncu oturumda, empatinin kişiler arası ilişkilerdeki önemine, kişilerarası ilişkilerde empati kurmada duyguları tanımanın önemine ve hoşça giden ve gitmeyen duyguları ayırt etme konusunda farkındalık kazanma boyutunda 17 katılımcı evet, 4 katılımcı ise hayır yanıtını vermiştir. Oturuma yönelik duyguları içeren yanıtlar incelendiğinde 19 katılımcı oturumdan çok hoşlandığını, 2 katılımcı ise sadece hoşlandığını belirtmiştir. Oturuma yönelik açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Duyguların hayatımızda, sosyal yaşamımızda ve empati kurmada önemini öğrendim” (D20).

“Dart atma etkinliğinden hoşlandım. Çünkü oyun oynayıp hem de bilgi edindik. Arkadaşlarımı anlamak için duyguları tanımanın ve bilmenin önemini öğrendim (D5).

Onuncu oturumda grupla çalışmada gerekli olan becerilerin, grupta işbirliği ve paylaşmanın önemini ifade etmede farkındalık kazanma konusunda 20 denek evet, 1 denek ise hayır cevabını vermiştir. Deneklerin oturuma yönelik duygularını ifade eden yanıtları incelendiğinde, 20 denek çok hoşlandığını, 1 denek ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Oturumun geneline dönük açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Grup çalışması yaptık. Ağacı çizmeden önce bir grup oluşturduk. Grup çalışması için önemli olan işbirliği, işbölümü ve paylaşımın önemini öğrendik ve gerçekleştirdik” (D8).

“Tadına bakalım etkinliği güzeldi. Herkes görevini yaparsa çalışma tamamlanır. Tek başına yapacağımız işi birlikte daha çabuk yaparız ve bazen daha etkili olur” (D9).

Onbirinci oturumda, arkadaşlığın önemini, etkili arkadaşlık ilişkilerini, arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği ve paylaşmanın önemini kavramaya dönük 19 denek evet, 2 denek ise hayır cevabını vermiştir. Oturuma yönelik duyguları ifade eden yanıtlar incelendiğinde 20 denek çok hoşlandığını, 1 denek ise kararsız kaldığını belirtmiştir. Oturumun geneline dönük açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Arkadaşlık ilişkileri ile ilgili örnekler okuduk, rol kartlarını inceledik. Örneklerde neler yapabileceğimiz gerektiğini düşündük. Kendi arkadaşlarımızla ilgili yaptıklarımıza dönük örnekler verdik. Arkadaşlık ilişkilerinde nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrendik” (D5).

“Resimlerdeki arkadaşlık ilişkilerini sevdim. Çünkü hepsi aslında bizim arkadaşlık ilişkilerimizle ilgiliydi. Hepsini günlük hayatımızda kullanıyoruz. Bu çalışmayla önemini kavradık ve pekiştirdik” (D8).

Onikinci ve son oturumda program sonunda günlük yaşantılarında kullanacağı pek çok şeyi öğrendiğine ve bunları günlük yaşamda kullanabileceğine yönelik sorulara tüm denekler evet yanıtını vermiştir. Programın geneline dönük duygular incelendiğinde tüm denekler programdan oldukça fazla hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Program geneline yönelik açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Çok eğlenceli bir eğitimdi. Sizinle çalışmak güzeldi. Unutamayacağım olaylar yaşadım ve bilgiler öğrendim” (D20).

“Eğlendik. Çok güzel zaman geçirdik Bize çok şey kazandırdı. Bittiği için üzülüyorum” (D9).

“Duyguların çok fazla olduğunu ve empatide önemini öğrendim ve bu benim arkadaşlarımla ilişkilerimde etkili oldu” (D14)

“Özellikle çatışma çözmeyi ve olaylara iyi yönden bakmayı öğrendiğim için çok mutluyum.” (D16)

Deneklerden ayrıca program sürecinde elde edilen kazanımlar değerlendirildiğinde, program sonunda 19 denek etkili arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, çatışma çözüme, duyguların empatideki yeri ve önemi ve farklılıkları kabul, saygı ve hoşgörü ile ilgili çalışmaların kendilerine katkıda bulunduğu, 2 denek ise daha çok iletişim konusundaki kazanımların günlük yaşamlarından oldukça fazla etkide olduğunu belirtmiştir.

#### 4.4.2. Deneklerin Süreçte ve Süreç Sonunda Elde Ettikleri Kazanımlara Dönük Değerlendirmeleri

##### 4.4.2.1. Sürece İlişkin Değerlendirmeler

Programın sürecine ilişkin görüşler altında deneklerin kullandığı ifadelerde en çok yığılma programın öğretici, eğlendirici, fikirlerin grupta paylaşılmasının önemli görüldüğü, pek çok yaşam becerisi öğrendikleri, gelişimleri açısından etkili olduğu, arkadaşları ile daha fazla ve kaliteli zaman geçirme açısından etkili olduğu, atölye eğitimlerinin etkili olduğu, oyunlarla ve etkinliklerle daha etkili öğrendikleri, dersler arasında dinlendirici bir eğitim olduğu, serbest ve özgürce düşüncelerini ifade ettikleri ve keşfedemedikleri yeni özelliklerini öğrendiklerini vurgulamışlardır. Sürece yönelik değerlendirmelere ait frekanslar Ek D1’de verilmiştir. Program sürecine ilişkin değerlendirmelerde dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Herşeyden önce çok hoşlandım. Çünkü çok zevkliydi. Bütün etkinlikler çok güzeldi. Hem zevkli hem de bilgi vericiydi. Çok fazla şey öğrendiğimi düşünüyorum” (D1)

“Bilgilendim hem de çok eğlendim. İlk başta sıkıcı olur diye düşünmüştüm. Çünkü bunu ders zannediyordum. Ama katılınca çok eğlenceli olduğunu gördüm. Her zaman farklı şeyler yaptık. Arkadaşarımla bugün acaba ne yapacağız diye merak ediyorduk. Çok bilgi vericiydi. Hiç unutmayacağız. Çünkü biz özeldik. Bunu hissettirdinizi öğretmenim” (D3).

“Eğlenceli ve öğreticiydi. Sıkılmadan ve çok istekli katıldık. Hepimiz grup çalışmalarında istediğimiz çalışmalarını yapabildik. Bu bizim gelişimimiz için çok iyi. Güzel çalışmalar yaptık. Son hafta tüm çekilen resimlerle hazırlanan gösteriyi ben ve ailem çok beğendi. Çok güzel zaman geçirdik. Ailem ve ben çok mutlu olduk” (D7).

##### 4.4.2.2. Sonuca İlişkin Değerlendirmeler

Deneklerin yaşam becerileri eğitim programının sonuçlarına ilişkin görüşler; çatışma kavramı ve çatışma çözme yöntemlerini öğrendikleri, duyguları tanıma fırsatı buldukları, iletişimin kişilerarası ilişkilerde önemini ve iletişim kazalarını, etkili iletişim becerilerini, etkin dinlemenin önemini, farklılıklara saygı ve hoşgörüyü, empatinin kişilerarası ilişkilerde önemini, güçlü yönlerini ve güçlü yönlerini fark etmenin önemini,

yardımlaşmanın ve paylaşmanın önemini, arkadaşlık ilişkilerinde etkili yöntemleri öğrendikleri yönünde toplanmıştır. Ayrıca denekler, program boyunca kendilerini ifade etme şansına sahip olduklarını, kazandıklarının derslerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Sonuca ilişkin değerlendirmelere yönelik frekanslar Ek D.1’de verilmiştir. Programın sonuçlarına ilişkin dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Güçlü yanlarımı öğrendim. Özellikle arabanın parçalarını oluşturarak kendi güçlü yönlerimi belirledim. Bunu unutmayacağım. Çünkü arabaları çok seviyorum. Çalışmada araba kullanmak zevkliydi. Ayrıca iletişimde duygularımızı tanımamızın önemli olduğunu öğrendim. Dart oynadık ama bunu duyguları öğrenerek yaptık. Çok fazla duygu varmış, bilmediklerimi öğrendim” (D8).

“Arkadaşlık ilişkilerini resimlerle anlattık bu çok aklımda kaldı. Ben çok çabuk arkadaş edinmem. Ama daha çok çaba harcıyorum şimdi. Onlarla konuşmaya çalışıyorum. Grup çalışması çok iyi oldu benim için, arkadaşlarımla güzel çalışmalar yaptım. Birbirimizi daha iyi tanıdık” (D11).

#### 4.4.2.3. Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Aktarmaya İlişkin Değerlendirmeler

Deneklerin yaşam becerilerine dönük öğrendiklerini günlük yaşama aktarma konusundaki görüşleri; çatışma çözme basamaklarını, iletişim becerilerini, karşılıklı iletişimde etkin dinlemeyi, empatiyi, arkadaşlık ilişkilerinde eğitimde kullanılan etkili arkadaşlık ilişkileri paylaşımlarını ve grupta iş bölümü ve paylaşma becerilerini sınıftaki çalışmalarında ve aile ilişkilerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca denekler kendilerine dönük güçlü yönlerini tanımanın sınıfta çalışmalarına olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğrenilenleri günlük yaşama aktarmaya yönelik değerlendirmelerle ilgili frekanslar Ek D.1’de verilmiştir. Programda öğrenilenlerin günlük yaşama aktarımına yönelik dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Empati benim için önemli. Artık kendimi başkalarının yerine koyarak onlar gibi düşünmeye çalışıyorum. Özellikle kardeşimi daha iyi anlamak için yapıyorum. Annemi daha iyi anlamaya çalışıyorum. Sınıfta bir problem olduğunda arkadaşlarıma hemen küsmüyorum. Neden yaptı diye düşünüyorum ve onu anlamaya çalışıyorum” (D18).

“Ben en çok okulda ve evde duygularımızın önemli olduğunu, tek olduğumuzu, birbirimizden farklıyız ama saygılı olmamız gerektiğini öğrendim. Artık başkalarını

anlamak için onun gibi düşünmeye çalışıyorum. O farklıdır ama özeldir diyorum. Onun olumlu yönlerini düşünüyorum. Kavga etmeden sorunlarımızı çözebiliriz. Abimle çok fazla kavga ediyorduk ama şimdi daha az kavga ediyoruz. Çünkü o da haklı olabilir diye düşünüyorum artık” (D5).

#### 4.4.2.4. Kullanılan Yöntemler ve Programın İşleyişine İlişkin Değerlendirmeler

Deneklerin programın işleyişi, kullanılan yöntemlerle ilgili görüşleri; konuların uygulamalı işlenmesi, iş bölümü ile çalışmaların gerçekleştirilmesi, yapboz gibi çeşitli etkinliklere yer verilmesi, etkinliklere aktif olarak katılımının konuları daha iyi anlaşılır hale getirmesi, konuların örneklerle işlenmesi, kuklalar ve çeşitli görsel materyallerin kullanılması, fikirlerin ve görüşlerin resimlerle ifade edilmesi, atölye eğitimlerinde uygulamaların yapılması, etkinliklerin çok fazla olması ve eğlenceli geçmesi, eğitimlerden sonra değerlendirme çalışması yapılarak görüşlerinin alınmasının önemi üzerinde yoğunlaşmıştır. Kullanılan yöntemler ve programın işleyişine ilişkin değerlendirmelere yönelik frekanslar Ek D.1’de verilmiştir. Programda kullanılan yöntem ve programın işleyişine yönelik dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Çok verimliydi. Sınıfta çalışmalar yaptık, atölyeye indik ve resimler yaptık, oyunlar oynadık. Konuları daha iyi kavradık. Oyunlarla sıkılmadan öğrendik. Kuklalar oynattık, resimleri anlattık, grup çalışmaları yaptık. Bir çok şey öğrenirken sıkılmadık. Aksine çok zevkli geçti” (D9).

“Ben atölye eğitimini çok sevdim. Uygulama her zaman çok iyi oluyor. Sınıfta yaptığımızı atölyede uyguladık. Hepimizin katılması önemliydi. Yaka kartları takıyorduk. Bizi isimlerimizle çağırdınız ve ödülleri verdiniz. Herkes önemlidir ve tektir. Size yardım ediyorduk bu çok eğlenceli ve zevkliydi. Atölyeye inip arkadaşlarım gelmeden hazırlık yapmak çok güzeldi” (D10).

#### 4.4.2.5. Araştırmacıya Dönük Değerlendirmeler

Deneklerin araştırmacıya ilişkin görüşleri; eğlenceli, olumlu, ödüllendirici, cesaretlendirici, güven verici, anlayışlı, saygılı, onurlandırıcı şeklinde belirlenmiştir. Araştırmacıya ilişkin değerlendirmelere yönelik frekanslar Ek D.1’de verilmiştir. Araştırmacıya yönelik dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“Sizinle sıkılmadan oyunlar oynadık. Çok eğlenceliydiniz. Bize hem öğrettiniz hem de eğlendirdiniz. Ödüller verdiniz, yaptığımız çalışmalarını paylaşma fırsatı verdiniz. Bizi dinlediniz. Kendimi çok rahat hissettim” (D11).

“Sizinle çok güzel zaman geçirdim. Çok verimliydi. Siz çok anlayışlısınız. Çok gülyüzlüsünüz. Komiklikler yapıp bizi güldürdünüz ama çok şey de öğrettiniz. Sizi hiç unutmuyacağım” (D15).

Yaşam Becerileri programınının geneline ilişkin öğrenci görüşme formundaki sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

*D4 “Sizinle çalışmak ve böyle bir eğitimde birlikte olmak çok güzeldi. Bu eğitimi hiç unutmuyacağım. Sertifika aldık ve bizi onurlandırdınız. Ben çok şey öğrendim. Öğrendiklerimi sürekli annem ve babamla paylaştım. Atölye eğitimleri hem çok eğlenceli hem de öğreticiydi. Kendimizi özgürce ifade ettik. Bazen keşfedemediğimiz yeteneklerimizi gördük”.*

*D5. Olumlu özelliklerimizi öğrenmeyi çok sevdim. Kendi özelliklerimizi renkli kağıtlara yazarak, çiçek yaprakları gibi kendimizin özelliklerini gördük, arkadaşlarımızın özelliklerini gördük. Farklılıklarımız ve bunlara saygı konusunu işledik. Özellikle kendi özelliklerimi yazarken zorlandım ama kendinizle ilgili örnekler verince daha kolay buldum.”*

*D7. Empati ve Çatışma Çözme çalışmasını çok beğendim. Ben öfkemi bazen kontrol edemiyorum. Ama şimdi çatışma yaşadığımda çok fazla kavga etmiyorum. Renklerle yaptığımız çalışmayı hatırlıyorum. Arkadaşlarım hatırlatıyor. Mısır’dan geldiğim için empatiyi birlikte yapmıştık onu unutmuyorum. Çünkü birbirimiz farklı olsak da saygılı olmalıyız”.*

*D12. Birbirimize güvenme ve paylaşım çalışmasını çok sevdim. Arkadaşımızın gözünü bağlamıştık, sınıfta gezmiştik. Ama bir arkadaşımız ona yardım edince etrafa çarpmamıştı. Birbirimize güven ve paylaşmanın önemini öğrendik. Grupta işbirliği ile ağaç yapmıştık ve biz ağacın yapraklarını yaptık. Herkesin görevini iyi yapması sonucu yaprakları tamamlamıştık. Grupta işbirliğinin önemini vurgulamıştık”.*

*D5. Haftada bir gün sınıfta, bir günde atölyede eğitim yaptık. İkisinde de eğlendik. Hem de çok şey öğrendik. Zaman zaman oyunlar oynadık, bazen resimler çizerek konuyu öğrendik. Bazen örneklerle anlattık, kuklalarla oynadık. Yapboz yaptık, çok çeşitli araçlar kullandık. En çok ayakta yaptığımız etkinlikleri beğendim. Çünkü çok oyun oynuyorduk”.*

*D7. Sınıfta bir konuda başarısız olan arkadaşımıza bazen gülüyorduk. Ama şimdi gülmüyoruz. Çünkü farklılıklara saygıyı birbirimize hatırlatıyoruz. Empati kurmanın önemini hatırlatıyoruz”.*

D5. “ Ben en çok günlük yaşantımda kendi duygu ve düşüncelerimin önemli olduğunu, tek olduğumuz ve birbirimizden farklı olduğumuzu sevdim. Saygının önemini ve kavga ederek değil, konuşarak sorun çözmeyi öğrendim. Abimle çok kavga ediyorduk evde, şimdi kavgalarımız azaldı”.

D7. “Sizinle zaman geçirmek güzeldi. Bizleri hiç kırmadınız, onurlandırdınız ve güven verdiniz. Kendimi çok rahat ifade ettim. Bizleri ödüllendirdiniz. Çalışmayı yapamamak da cesaretlendirdiniz”.

#### 4.4.3. Ebeveynlerin Süreçte Yaşananlarla Bağlantılı Olarak Program Sonunda Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmada pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri sınıf rehberliği eğitimi uygulamaları yaşantısının deneklerin davranışlarına etkisini araştırmak için nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Bu bölümde deney grubunu oluşturan deneklerin ebeveynleriyle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ve ebeveyn gözlem formlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.4.3.1. Ebeveynlerin Program Sonunda Katılımcıların Elde Ettikleri Kazanımlara İlişkin Gözlem Sonuçlarına Ait Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Ebeveyn Gözlem Formları ile deney grubunu oluşturan öğrencilerin ebeveynlerin program sonrasında öğrencilerdeki gözlemleri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Betimsel analizle veriler analiz edilmiştir. Ebeveyn gözlemlerine ait veriler Ek D.2’de verilmiştir. Yaşam becerileri programına dönük ebeveyn gözlem sonuçlarına ait bulgular sırasıyla; başkalarının farklılıklarına dönük hoşgörünün arttığı, başkalarının kendinden farklı olmasının normal ve kabul edici olduğunu sözel ifade etmeye başladığı, engelli birine yardım etmede daha fazla duyarlılık geliştirdiği, arkadaşları ile birlikte çalışmaktan daha fazla keyif aldığı, eşyalarını arkadaşları ile paylaşma davranışının arttığı, grup çalışmalarına karşı cinsten arkadaşlarını daha fazla katmaya başladığı, arkadaşları ile çatışma yaşandığında çatışmayı sürdürmek yerine onlarla konuşarak çözmeyi daha fazla tercih ettiği, evde işbirliği ve paylaşım gerektiren görevlerde daha istekli görev aldığı, gerekli duyulduğunda başkalarına yardım becerilerinde gelişme gösterdiği, aile içinde bir konu konuşulduğunda daha etkin bir şekilde dinlemeye ve göz teması kurmaya başladığı, kendine dönük güçlü yönlerini ifade etmeye başladığı, anne ve baba ile ilişkilerinde duygularını daha fazla ifade etmeye başladığı, aile içinde biriyle çatışma yaşandığında

karşı tarafın ihtiyaçlarını daha fazla önemseydiği, problem çözümüne dönük dinleme becerisinin arttığı, duyguları anlamaya daha fazla önem gösterdiği ve bu konuda çabasının arttığına dönük bulgular elde edilmiştir.

Ebeveyn gözlem formlarında açık uçlu sorulara verilen yanıtlara yönelik bulgular şu şekildedir.

“Çocuğunuzun katıldığı yaşam becerileri eğitim programından memnun kaldınız mı? Neden ?” sorusuna programdan tüm velilerin memnun kaldığını, verilen yanıtlarda çocuklarında gözle görülür değişim olduğunu, keyifli zaman geçirdiklerini, öğrenirken eğlendiklerini ifade ettiklerini, çocuklarından olumlu geri bildirim aldıklarını, konuları çocuklarından takip ettiklerini ve verimli olduğunu, bu tür eğitimleri ailece önemseydiklerini, çocukların eğitimci ile güçlü bir iletişim kurduklarını, hızlı bir ders temposu içinde sosyal faaliyetlerin olmasının çocuk için olumlu olduğunu, çocuklarına dönük evdeki problem davranışlarında azalma gördüklerini belirtmişlerdir. Programa dönük bir ebeveyn çocukla birlikte yaşamadığı için düzenli takip edemediğini belirtmiştir. Gözlem formundaki açık uçlu sorulara verilen dikkat çekici yanıtlar şu şekildedir.

“ Program çok etkiliydi. Öğrendiklerini evde gözlemledik. Özellikle kardeşi ile ilişkilerine yansıdı. Ona artık empati kuruyorum onun duygularını anlıyorum demeye başladı. İlk başta şaşırılmıştık ama programda öğrendiklerini söyleyince çok sevindik. Bu çok güzel bir gelişme” (DA2).

“Çocuğunuzun benzer programlara katılmasını ister misiniz?” sorusuna programın bitmesinden üzüntü duyduklarını ve bu tür programların devam etmesini istediklerini, aynı zamanda öğrencilerin de programın devam etmesi yönünde istekleri olduğunu belirtmişlerdir.

“Bu tür programların olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Bizler yaşayarak gördük. Paylaşmaya dönük becerileri çok arttı. Önceleri eşyalarını çok paylaşmazdı. Özellikle kardeşiyle. Şimdi birlikte daha fazla oyunlar oynamaya başladı. Bu tür programların sürmesini istiyorum ve önemsiyorum” (DA7).

“Programı başka velilere önerir misiniz?” sorusuna çocuklardan aldıkları geri bildirim ve değişimlerden dolayı kendi çocuklarını bu konuda şanslı gördüklerini ve programı diğer velilere önereceklerini ifade etmişlerdir.

“Program benim çocuğum için çok verimliydi. Hatta bittiği için çok üzüldü. Bu da etkili olduğunun göstergesi aslında. Hatta arkadaşlarına anlattığında onlarında merak ettiğini gözlemledim. Bu açıdan elbetteki programı öneririm.” (DA16).

#### 4.4.3.2. Ebeveyn Odak Grup Görüşmesine Ait Bulgular

Ebeveynler görüşmede programdan sonra çocuklarının kendilerine dönük olumlu, olumsuz ve güçlü özelliklerini ifade etmede daha cesaretli olduklarını belirtmişlerdir. Farklılıklara saygı gösterme becerisine dönük görüşlerde ise bu konuda gelişme gösterdiklerini, özellikle bu davranışı evde, arkadaşları ve çevre ile ilişkilerine yansıttıklarını belirtmişlerdir. İletişim becerilerine dönük görüşleri ise önceden verdikleri tepkileri vermediklerini, dinleme becerilerinin arttığını, karşı tarafın duygularını daha fazla önemsedikleri yönündedir. Bir diğer konu olan çatışma çözme becerilerine dönük ebeveyn görüşleri ise özellikle kardeşlerle ilişkilerinde tartışmaların azaldığını, anne ve baba ile ilişkilerinde daha az sorun yaşadıklarını, daha fazla eleştiriye açık olduklarını, okulda daha az sorun yaşadıklarını, kendi başlarına sorunları çözmeye çalıştıklarını, çatışma çözme becerileri konusunda olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Empati becerilerinin gelişimine dönük ebeveyn görüşleri, özellikle sınıflarında farklı özelliklere sahip arkadaşlarına daha olumlu yaklaştıklarını, evdeki ilişkilerinde empati kurma becerilerinde gelişme olduğunu ve bu becerinin ilişkilerine olumlu yansıdığını ve bu tür becerilerinde gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Paylaşım, işbirliği ve arkadaşlık ilişkilerine dönük becerilerde ise evde bu tür becerilerin olumlu yansımalarını gözlemlediklerini, daha fazla yardım ettiklerini, işbölümüne katıldıklarını ve bunu isteyerek yaptıklarını, arkadaşlık ilişkilerinde daha olumlu gelişmeler gösterdiklerini, ödevlerini yaparken onları arayarak destek istediklerini ve birlikte çalışmaya daha aktif katıldıklarını belirtmişlerdir. Programın genel etkileri konusundaki görüşleri ise çocuklarının eğitimden genel olarak olumlu gelişmelerle ayrıldığı, eğitimin olumlu etkileri olduğu yönündedir. Çocuklarının eğlenirken öğrendiklerini, kendilerini değerli hissettiklerini, olaylara farklı bakış açıları geliştirdiklerini, eğitimlere oldukça istekli ve gönüllü katıldıklarını, programın bitmesini istemediklerini, eğitimden memnun kaldıklarını, bütün sınıflara yaygınlaştırılmasını önerdiklerini belirtmişlerdir. Bu temalar altında deneklerin ebeveynlerine ait programa dönük dikkat çekici görüşler aşağıda verilmiştir. Deneklerin ebeveynlerinin görüşleri DE1, DE2 .... şeklinde verilmiştir.

DE1. Daha önceden ben bunu yapamam derdi. Örneğin resim konusunda önceleri seviyordu ama kendine çok güveni yoktu. Şimdi yapabilirim diyebiliyor. Anne güçlü yönlerimizi öğrendik ve olumlu olumsuz kendimizi kabul etmeliyiz böyle geliştirebiliriz diyor.

DE3. Sizin eğitimleriniz sırasında bir tiyatroya gitmiştik. Tiyatro down sendromlu çocuklarla ilgiliydi. O film üzerinden konuştuğumuzda daha anlayışlı kelimeler kullanmaya başladı. Özellikle onların toplumda saygıya daha fazla ihtiyacı olduğuna dönük. Önceleri bu konuda biz bir şeyler söylediğimizde çok kulak asmazdı. Ancak şimdi kelimelere çok fazla dökmeye ve hassas davranmaya başladı.

DE3. Önceleri bir şeye karşı çıkıldığında hemen tepki verirdi. Şimdi dinlemeye başladı. Üzerinde düşünmeden tuttururdu istediği yapılanaya kadar. Şimdi biz hayır dediğimizde sebebini düşünmeye başladı. Nasıl olmalı, neden diye kendi kendine biraz daha olayları analiz edebiliyor.

DE1. Kızım önceleri ablasıyla çok sık tartışma yaşardı. Hemen hemen her konuda problemleri vardı. Ablası bir şey istediğinde şimdi daha ılımlı davranmaya daha az çatışma yaşamaya başladılar. Daha ılımlı. Önceleri kendisine dönük eleştiriye hiç açık değildi. “Hayır ben bunu doğru yaptım” diye ısrar ederdi. Şimdi daha kabul edici, bizi daha iyi dinlemeye başladı.

DE6. Sevgisini ifade etme davranışı daha çok arttı. Eğitimden önce olumsuz cevap aldığı anda istediğini yaptırana kadar tuttururdu. Müsait olup olmadığımızı çok fazla umursamazdı. Çok fazla çatışma yaşardık. Şimdi “Tamam sen rahat ol anne, ben beklerim” diyebiliyor. Annemin işi var hemen şimdi yapamaz şeklinde düşünüyor bazen de “Anne senin işin varsa sonra da yapabiliriz” demeye başladı. Bu çok önemli bir gelişme. Bu anlamda evde bir rahatlama oldu.

DE2. Çok değerli arkadaşları olduğunu söylüyor, bu yıl son senesi ve yeni arkadaşlıklara yelken açacaklar. Aslında eğitim bunun için çok etkili oldu. Farklı insanlar tanıyacaklar ve onlarla işbirliği ve arkadaş olacaklar. Bu anlamda hazırlanmış oldular.

DE3. Çok keyif aldılar. Okulda kendi öğretmenlerinden farklı bir öğretmenle çalışmalarını aslında onları ortaokula hazırlamada da etkili oldu bence. Sizinle çok güzel iletişim kurdular. Olumlu değişimler gösterdiler.

#### 4.4.4. Öğretmen Değerlendirmeleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Gözlem Formu öğrencilerin programdan önce ve program bitiminden sonra sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Gözlem formu ile öğrencilerin programa dahil olmadan önceki var olan durumları ile programa katıldıktan sonra süreç boyunca kazanımları değerlendirilmiştir. Öğretmen Gözlem Formlarının kazanımlara dönük genel değerlendirilmesi Ek D.3 ve Ek D.4’te verilmiştir. Deney grubunu oluşturan katılımcılara ait program içeriğindeki yaşam becerilerine dönük ön gözlem ve son gözlem bulgularına göre öğrencilerin kendi yapabilirliklerini, güçlü yönlerini tanıma, sosyal becerileri kullanma ve geliştirme, arkadaş ilişkilerinde paylaşma ve ilişkileri geliştirmeye dönük kendini geliştirme, çatışma çözüme ve bu becerileri ilişkilerinde kullanma, duygularını ifade etme ve kontrol etmede, farklılıklara karşı saygı ve hoşgörüde, akranları ile işbirliği ve paylaşım becerilerinde, karşı tarafı dinleme ve iletişim becerilerinde, besleyici ilişkiler geliştirme davranışında program öncesindeki var olan durum ile program sonrasındaki kazanımlara dönük değerlendirmede önemli bir şekilde artışa dönük bulgular elde edilmiştir. Bulgular kazanımlara dönük frekanslar şeklinde verilmiştir. Yaşam becerileri programına ilişkin yapılandırılmış öğretmen gözlem formundaki açık uçlu soru olan “Yaşam becerilerine dönük öğrencide gözlemlediğiniz durumlarla ilgili eklemek istedikleriniz nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenin deneklere dönük verdiği dikkat çekici yanıtlardan bazıları şu şekildedir.

*D8 “Kendini ifade etmede problemleri vardı. İçeride kapanık ancak eğitim süresinde etkinliklere katıldığı gözlenmiştir. Grup çalışmalarında verilen görevleri yaptığı veya yapmaya çalıştığı, arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişme gösterdiği gözlenmiştir. Bir problem olduğunda içeride kapanırdı genelde, eğitim boyunca kendini ifade etmeye çalıştığı ve çaba harcadığı gözlenmiştir. Bu gelişme sınıf çalışmalarına yansımıştır”*

*D11 “ Grup çalışmalarından ziyade bireysel daha başarılı olmasına rağmen eğitim süresince grup çalışmalarına katılımının gönüllü olduğu gözlenmiştir. Gruba katılarak kukla gösterisini küçük bir grup çalışması ile gönüllü yapması oldukça pozitif bir ilerleme olarak görüyorum. Problem çözme becerilerinde ve arkadaşlık ilişkilerinde olumlu yönde gelişme gözlenmiştir”*

*D16 “ Arkadaş edinmede zamana ihtiyaç duyar ancak gelişmeye açıktır. Arkadaş ilişkilerinde eğitim süresince gelişme gözlemledim. Güçlü yönlerini ifade edebilmekte*

*ancak olumsuz yönlerini problem olarak algılamaktadır. Güçsüzlüğü tolere etmede problemleri vardır. Eğitim süresince bu anlamda olumlu gelişmeler gözlemledim.*

*D18 “ Gelişme söz konusudur. Eğitimde etkinliklere gönüllü katılarak sorumluluklarını yerine getirdi. Etkinliklerdeki uygulamalardaki pekiştireçler etkinliklere katılmasında etkili olmuştur. Arkadaş ilişkilerinde ihtiyaçlarını daha çok önemserdi. Eğitim süresince kendi sırasını bekleme, ihtiyaçlarını erteleme davranışlarının geliştiğini gözlemledim. Bu olumlu bir gelişme”.*



## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Sınıf Rehberliği Programının katılımcıların yaşam becerilerine etkisine dönük bulgular tartışılarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları, pozitif genç gelişimi temelli yaşam beceri eğitim programının öğrencilerin ilişki (farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal beceriler ve iletişim), sosyal ilgi (başkalarıyla ilgilenme, empati, paylaşma, besleyici ilişkiler) boyutuna ait yaşam becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaptığı ve bu etkinin izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir. Bu durum yaşam becerileri eğitim programına katılan katılımcıların ilişki ve sosyal ilgi yaşam becerilerinde artış sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçları gerçekleştirilen çalışmanın amacını destekleyen sonuçlardır. İlgili alanyazındaki çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin 4H programlarının kişilerarası ilişkiler ve sosyal beceriler (Astroth, 1996), besleyici ilişkiler geliştirme (Butts ve diğerleri, 2010; Wright ve Weidong, 2009), problem çözme ve sosyal beceri kazandırma (Cappella ve Weinstein, 2006; Durlak ve Weissberg, 2007), empati ve problem çözme becerisi (Feshbach ve Feshbach, 1982), işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirme (Solomon ve diğerleri, 2000) ve çatışma çözme (Sun ve Steward, 2007; Lewis ve diğerleri, 2016) boyutlarında olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Robinson ve Zajicek (2005) ilkökul öğrencileri üzerinde 4H programının etkisini inceledikleri deneysel çalışmasında katılımcıların grup çalışması, kendini anlama ve iletişim gibi yaşam becerilerine dönük puanlarının anlamlı bir şekilde arttığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Fitzpatrick ve diğerleri (2005) bu tür programlardaki katılımcılardan yaşam becerilerini kazanma ve geliştirmeye dönük verileri incelediklerinde, takım çalışması, işbirliği, ilişki, farklılıkları kabul etme gibi yaşam becerileri üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Araştırma nitel verilerle de desteklenmiştir. Bulgular bu araştırmanın nicel ve nitel bulguları ile de benzer sonuçlar göstermektedir.

Çalışmada yer alan yaşam becerilerine dönük yapılan bir diğer araştırma ise benzer yaş grubu üzerinde Madsen ve diğerleri (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Yarı deneysel olan bu çalışmada beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre programın problem çözme, grubun bir parçası olma, başkalarını önemseme gibi yaşam becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirtilmiştir. İletişim ve problem çözme yaşam becerilerini içeren bir diğer 4H uygulamasını içeren araştırma 10-11 yaş grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları 4H uygulamalarının yaşam becerilerini kazandırmada olumlu etkiye sahip oldukları yönündedir (Kreikemeier, 2015). Benzer şekilde arkadaşlık ilişkileri, problem çözme gibi yaşam becerilerini içeren bir diğer çalışma New York State 4H Gençlik Organizasyonu tarafından (2015) gerçekleştirilmiş ve programların gençlerin bu tür yaşam becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırmalarda elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Yaşam becerileri gençleri yetişkin yaşama hazırlamada önemli bir unsurdur (Myrick, 1997). Okullarda uygulanan gelişimsel yaklaşımı temel alan KGRP’de yaşam becerileri öğrenciyi yetişkin yaşama hazırlamada önemli bir etken olarak görülmüş ve programda yaşam becerileri tanımlanmıştır. Pozitif genç gelişiminde yaşam becerilerine yapılan önemli vurgu KGRP’nin içeriği ile örtüşmektedir.

Pozitif genç gelişimi, gelişim çağındaki tüm gençleri destekleyerek hizmetler sunan, olanaklar sağlayan bir bakış açısını içermektedir. Bireyin gelişim sürecinde çeşitli fırsatlara ulaşmayı sağlayan uygulamalarla alanyazında mevcuttur. 4H programları bu uygulamalardan biri olarak kabul edilmektedir. Gelişimsel yaklaşımı temel alan programların bireylerin yaşam becerilerini kazanma ve geliştirmesinde olumlu katkılar sunan bir çok araştırma alanyazında mevcuttur. (Gestsdottir ve diğerleri, 2010; Lerner ve diğerleri, 2006; Olson ve Goddard, 2012; Peterson ve Seligman, 2004; Roth ve Brooks-Gunn, 2015; Sanders ve Munford, 2014; Shek ve diğerleri, 2010; Smith ve diğerleri, 2013; Youngblade ve diğerleri, 2007; Zarrett ve diğerleri, 2007). Benzer şekilde Ladewing ve Thomas (1987) araştırmalarında 4H programını içeren 710 organizasyonu ve 743 farklı gençlik programlarını incelemiştir. Araştırma sonunda 4H programlarının diğer programlara nazaran yetişkin yaşama dönük beceri geliştirme ve gelişim çağındaki bireyleri destekleyici etkilerinin daha fazla olduğunu saptamışlardır. Roth ve Brooks-Gunn (1998) araştırmalarında inceledikleri 15 pozitif genç gelişimi programının yaşam becerilerini geliştirmede pozitif etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Lerner ve Lerner

(2010) boylamsal araştırmalarında, 7000'den fazla ergen üzerinden yürütülen 4H programlarının etkililiğini incelemiş ve bu programların çocuklara yaşam becerileri kazandırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada da alanyazındaki gelişimsel yaklaşımı esas alan programların etkisinin araştırıldığı araştırmalarla benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Pozitif geç gelişimi önleyicilik yapısını içermektedir. Bireyin kendi kapasitesini geliştirmesi ve güçlü olmasına odaklanmaktadır. Bu yaklaşımla hazırlanan programlar gelişim merkezlidir. Örneğin Roth ve Brooks-Gunn (2003) araştırmalarında pozitif geç gelişimi programlarının bireylerin güçlenmesi ve beceri geliştirmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Bernat ve Resnick (2006) zellikle koruyucu ve gelişimsel faktörlere odaklanılan programları inceleyerek bu tür programların bireyin ihtiyaç duyduğu becerileri kazanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Myrick (1993) okul PDR hizmetlerinde 1960'lı yıllarda gelişimsel ve 1980'li yıllarda önleyici rehberliğin önemsediğini vurgulamıştır. MEB'in 2017 tarih ve 30236 sayılı yönetmeliğinin 5. maddesinde okullarda gelişimsel ve koruyucu rehberliğin esas olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada da uygulanan yaşam becerileri programında koruyucu ve gelişimsel faktörler ele alınmıştır. Program sonunda bireylerin yaşam becerilerindeki olumlu artış ise programın geliştirici etkisini göstermektedir.

Pozitif geç gelişimi programları daha çok okul temelli olup 4-25 yaşlarını içermektedir. Erken yaşlarda hedeflenen becerilerin kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır. Blum'a (2003) göre pozitif geç gelişimi programları yaşam becerilerini inşa eden etkinliklere odaklanmalıdır. Pozitif geç gelişimi programlarından 4H programı da yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine odaklanmaktadır. 5-21 yaş aralığında değişen yaş grubunu kapsayan programlarda amaç bireylere erken yaşlarda ulaşmaktır (4H Organizasyonu, 2014). Bu araştırma sonucunda yaşam becerilerine dönük elde edilen olumlu sonuçlar pozitif geç gelişimi programlarının erken yaşlarda uygulanmasının önemini destekler niteliktedir. Gelişimsel yaklaşım bireye yaşamında gerekli bilgi ve becerileri kazandırma amacını taşır (Myrick, 1997). Okul PDR hizmetleri gelişimsel boyutta bütün bireylere dönük, her yaş kademesini kapsayacak yaşantılar içermelidir. Gelişimsel yaklaşımın uygulama yönünü oluşturan KGRP okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar tüm gelişim görevlerini içermektedir (Nazlı, 2006). Erken yaşlarda yaşam becerilerine odaklanma KGRP'nin ve pozitif geç gelişiminin temel felsefesini oluşturmaktadır.

Pozitif genç gelişimi programları, bireyin aktif rol aldığı, kendini ifade ve geliştirmede fırsatları sağlayan programlardır. Bu araştırmada sınıf rehberliği ile hedeflenen kazanımların atölye eğitimi ile pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Atölye eğitimleriyle sınıf rehberliğinde sınırlı olan aktif katılım sağlanarak bireylere kendilerini ifade etme fırsat ve olanakları sunulmaya çalışılmıştır. Madsen, Hicks, Thompson (2011) araştırmalarında fiziksel aktiviteleri kullanma, problem çözme becerilerini kazandırma, gruba katılım ve paylaşım, amaç belirleme gibi çalışma alanları ele alınmış ve bir yıl süre ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Bulgular programa katılan katılımcıların bu becerilerinde katılmayanlara göre artış göstermiştir. Oyun temelli ve fiziksel aktiviteleri içeren programın etkisinin incelendiği çalışmanın bulguları bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. KGRP öğrencilere ve onların aktif olarak varlıklarını gösterebilecekleri görüşüne odaklanır (Myrick, 1997). Nazlı'ya (2006) göre öğrencilerin aktif olarak katılımının sağlanması öğrenmede kalıcılığı artırmada önemli bir etkidir. Bu nedenle sınıfta işbirliğinin sağlanması, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat veren etkinliklerin yapılandırılması önemli görülmektedir. Bu araştırmada da aktif katılımın sağlandığı atölye eğitimlerinin uygulanması nitel veri olarak değerlendirilen öğrenci görüşlerine göre öğrenmelerin daha kalıcı olduğu yönündedir.

Günümüzde okullarda PDR hizmetlerine yönelik farklı içerikte modeller kullanılmıştır. Ancak sürekli değişen ve gelişen ihtiyacı karşılamak için PDR hizmetleri sürekli şekillenmektedir. Toplumsal değişimler ise ihtiyaçların sürekli değişim içinde olduğu ve toplumdan topluma farklılaştığını ortaya koymaktadır. İhtiyaçların karşılanma gereği farklı yapılarda oluşturulmuş programlara da ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Pozitif genç gelişimi uygulamalarının alanyazında kültürlerarası uygunluğuna dönük araştırmalar da söz konusudur (Benson, Roehlkepartain ve Scales, 2012; McBride ve diğerleri, 2011; Sun ve Sheck, 2012; Tsang, Hui ve Law, 2012). Pozitif genç gelişimi kültürel yapının önemine ve bireyin içinde bulunduğu kültürel yapıya dikkat çekmektedir. Bireyi içinde bulunduğu kültürel yapı içinde ele almakta ve programlardaki uygulamalardaki farklılıkları doğal karşılamaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırma pozitif genç gelişimi uygulamalarının farklı kültürel yapılarda uygulanabilirliğini de destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgular da uygulanan pozitif genç gelişim temelli programın bireylerin yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Programa ilişkin katılımcılar, sınıf öğretmeni, ebeveynler programa ve çıktıklarına dönük

olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. İlgili alanyazında 4H yaşam becerilerine dönük programların etkisini araştıran nitel araştırmalar da söz konusudur. Örneğin Morris (1996) yaşları 4-18 olan 4H üyesi 400 birey üzerinde yaptığı boylamsal araştırmada betimsel yöntem kullanmış ve programların grupta çalışma, işbirliği yaşam becerilerine olumlu etki ettiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde 4H programına katılan yaşları 11-17 aralığında olan 42305 öğrenciden elde edilen anket verilerini inceleyen Youngblade ve diğerleri (2007) programların yaşam becerileri kazandırmada olumlu çıktılar olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin programa dönük değerlendirmelerine yönelik nitel bulgular, okul temelli çalışma olarak gerçekleştirilen sınıf rehberliği ve atölye eğitiminin yaşam becerilerini kazandırma ve geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Sancassiani ve diğerleri (2015) okul temelli yaşam becerileri alan öğrencileri kapsayan araştırmasında benzer bulgular elde etmiştir.

Katılımcıların ebeveynlerinden elde edilen bulgularda programın süreç ve çıktılarına dönük olumlu değerlendirmeler söz konusudur. Bu bulgulara benzer sonuçlar alanyazında mevcuttur. Örneğin Henderson ve diğerleri (2007) 4H programına katılan 2300 çocuğun ebeveynlerinden aldıkları veri ışığında programların çocukların gelişimlerini desteklediği, özellikle bağımsızlık, arkadaş edinme, akran ilişkileri, besleyici ilişkiler geliştirme gibi yaşam becerilerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Aynı şekilde, Quinn (1999) pozitif genç gelişimi programlarına katılan bireylerin ailelerine dönük çalışmasında ailelerin programların çocuklarında kişisel ve sosyal beceriler geliştirdiği görüşüne dönük bulgular elde etmişlerdir. Araştırma sonuçları bu çalışmadaki nitel bulgularla benzerlik göstermektedir. Ebeveynler çocuklarının program sürecinde ve programın sonunda öğrendiklerini günlük yaşama aktarabildiklerini ve bu yaşam becerilerini günlük yaşamlarında kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenin de programın süreç ve sonucuna yönelik görüşleri programın olumlu etkisine dönüktür. Benzer araştırmalar incelendiğinde örneğin Phelps ve diğerleri (2009) tarafından yapılan araştırmada, 1722 ilkokul öğrencisinin yer aldığı 4H programları nitel verilerle değerlendirilmiştir. Çalışmada programların katılımcılara dönük olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Holt ve diğerleri (2011) ise, benzer bir araştırmada 8 öğretmen ve 59 öğrenciden görüşme yoluyla veri toplamış, yaşam becerilerine odaklı pozitif genç gelişimi programının empati ve sosyal ilişkilerde olumlu etkilere neden olduğu sonucunu bulmuştur. Bu araştırma sonuçları

çalışmanın nitel bulgularını desteklemektedir. Öğretmen gözlem değerlendirmeleri yaşam becerilerine dönük programın olumlu etkilerinin sınıf çalışmalarına da yansıdığı yönündedir. Bu bulgu öğrencilerin program sürecinde ve sonrasında hedeflenen yaşam becerilerinde olumlu gelişme gösterdiği ve bu becerileri günlük yaşamlarına aktarabildiklerini göstermektedir.

Bardakçı (2011) ilköğretimde çalışan psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin KGRP'ye dönük görüşlerini araştırmıştır. Nitel analizde sınıf öğretmenlerinden, özellikle yaşam becerilerine dönük etkinliklerin arkadaşlık ilişkileri, iletişim ve öğrencilerin kendilerine dönük farkındalık kazanmalarında etkili olduğu yönünde görüşler elde etmiştir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenleri öğrencilerin düzeylerine göre etkinlik bulamama konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Bu nedenle etkililiği sınıanan etkinliklerin KGRP için kaynak boyutunda çeşitlilik sağlayacaktır. Bardakçı (2011) araştırmasında ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberlik etkinliklerini ders saati içinde yetiştiremediklerini belirtmiştir. Bu araştırmada etkililiği sınıanan atölye eğitimleri uygulayıcıya etkinlikleri uygulamada daha geniş bir zaman olanağı sunmuştur.

Pozitif genç gelişimi temelli 4H yaşam becerilerine dönük birçok araştırma alanyazında bu araştırmanın sonucunu destekleyecek şekilde yaşam becerilerini kazandırmada etkili sonuçlar vermiştir. Bu araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen yaşam becerileri programı okullarda günümüzde uygulanan KGRP'ye uygun olarak gerçekleştirilen bir çalışmadır. Koruyuculuk ve gelişimsel boyutta, problem davranışların ortaya çıkmasını engellemede pozitif genç gelişimi uygulamalarının etkililiği söz konusudur. Catalano ve diğerleri (2004), yaşları 6-20 arasında değişen katılımcılar üzerinde uygulanan 25 programı inceleyerek, ortaya çıkan sonuçları değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları, özellikle koruyuculuk ve gelişimsel boyutta programların etkili olduğuna dönüktür. Sonuç olarak, pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği ve atölye eğitimini içeren bu programa katılan katılımcıların yaşam becerileri düzeylerinde anlamı bir artış söz konusudur. Programın tamamlanmasından bir ay sonra bu artışın sürmesi ise, program sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin kullanıldığını, programın etkisinin sürdürüğüne dönük bilgi vermektedir.

2006-2007 eğitim öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlanan KGRP'nin temelinde kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları yer almaktadır. Bu gelişim alanları içinde yer alan yeterlik alanları, eğitsel başarı, kişilerarası ilişkiler, aile ve toplum,

güvenli ve sağlıklı hayat, kendini kabul, mesleki gelişim alanları olup bu araştırmada temel alınan 4H programının da içeriğini oluşturmaktadır. Bu anlamda pozitif genç gelişimi yaklaşımı temel alınarak hazırlanan programlar ile günümüzde okullarda uygulanan KGRP'yi daha fazla zenginleştirileceği düşünülmektedir. Nazlı (2008) araştırmasında öğretmenlerin KGRP'de yer alan sınıf rehberliği uygulamasını ve gelişimsel-önleyici rehberlik yaklaşımını benimsediklerini saptamıştır. Böylece kapsamlı gelişimsel rehberlik programında sınıf rehberliğinin önemi daha fazla ön plana çıkmıştır. Sınıf rehberliği okullarda daha çok öğrenciye ulaşması açısından KGRP'de önemli görülmektedir. Sınıf rehberliği etkinlikleri hazırlanırken bir program dahilinde planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Sınıf düzeyi, öğrencilerin gelişim düzey ve görevleri dikkate alınarak kazanım ve hedefler belirlenir. İçerik ise bu kazanım ve hedeflere dönük hazırlanır. Pozitif genç gelişimi programları içinde yer alan uygulamalar da bu anlamda benzer özellikler taşımaktadır. 2005 tarih, 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile ilköğretim okullarında sınıf rehberlik programına ve bu program altında çeşitli uygulamalara fırsat sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017 tarih ve 30236 sayılı yönetmeliğinin 31. Maddesinde de sınıf rehberlik etkinliklerinin eğitim ve öğretim içinde, bütünü oluşturacak şekilde, belirlenmiş saatlerde gerçekleştirilmesine vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde pozitif genç gelişimini okullarda başarılı kılmamanın anahtarı olarak, gerçekleştirilen çalışmalar ve sonuçları bir sistem geneli içinde ele almaktır (Gomez ve Ang, 2007).

Pozitif genç gelişimi yaklaşımında birey için bütün destek alanları, etkilendiği sistem, sosyal çevresi önemlidir. KGRP de ekip çalışmasını içermektedir. Gysbers ve Henderson (2012) gelişimsel rehberlik modelinin en önemli ilkesinden birinin "Gelişimsel rehberlik bütün okul personelinin katılımını gerektirir" olduğunu vurgulamaktadır. Okulun iç ve dış paydaşları okul sistemini oluşturmaktadır. Sistem içindeki tüm paydaşların işbirliği önemlidir. Bu araştırmada programa öğretmen ve ebeveynlerin katılımının sağlanması, gözlem ve görüşlerine başvurulması, değerlendirilmesi kapsamlı gelişimsel rehberlik programının işbirliği odaklı olması ile örtüşmektedir. Gysbers ve Henderson (2012) "Rehberlik programlarının temelinde gelişimsel teoriler vardır" ilkesi ile odak noktanın öğrencilerin gelişim dönemlerinin desteklenmesini vurgulamaktadır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı ve bu araştırmada uygulanan pozitif genç gelişimi yaklaşımı bireyin gelişimi için karşılıklı

bağımlı destek alanlarını, sosyal çevresini, bu çevre ile bağlantılarını, etkilendiği diğer sistemleri, kültürel yapıyı önemsemektedir.

Araştırmada kontrol grubundaki son test ve izleme testi puanlarındaki düşüşü grubun gelişim dönemleri açısından desteklenmemesinden kaynaklandığı, bu durum programın özellikle yaşam becerileri açısından destekleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir.



## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesine dayalı olarak araştırmanın sonuçlarıyla ilgili uygulamacı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuç

Bu çalışmada Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Sınıf Rehberliği Programının etkisi sınanmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında oluşturulan deney grubuna 24 oturumluk (12 sınıf rehberliği, 12 atölye eğitimi) program uygulanırken, kontrol grubuna 4 oturumluk beden sağlığı ve hijyen konularında sınıf rehberliği çalışması yapılmıştır.

1. Yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan deney grubunun uygulama sonrasında Yaşam Becerileri Ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile program sonucunda deney grubu öğrencilerinin (farklılıkları yönetme, çatışma çözme, işbirliği yapma, sosyal beceri, iletişim, başkaları ile ilgilenme, empati, paylaşma, besleyici ilişkiler) alt boyutları becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaptığı ve bu etkinin bir ay sonrada devam ettiği belirlenmiştir.

2. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin program sonunda elde ettikleri kazanımlara dönük görüşleri, ilişki ve sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin yaşam becerilerinin gelişimine dönük olumlu olduğu yönündedir.

3. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin ilişki ve sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin yaşam becerilerinin kazanımı ve gelişimine dönük ebeveynlerine ait görüşler olumlu yöndedir.

4. Program sonunda katılımcıların sosyal ilgi ve ilişki alt boyutuna ilişkin yaşam becerilerine dönük öğretmen gözlemlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Tüm bu bulgular

ışığında Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Sınıf Rehberliği Programının, yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

## 6.2. Öneriler

Araştırma bulguları ve yorumlarına dayanılarak şu önerilere yer verilebilir.

1. Bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pozitif genç gelişimi programları alanyazında uygulamaların 5-21 yaşlarını kapsaması bu programların farklı yaş düzeylerine göre geliştirilip uygulanmasına fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda farklı yaş ve eğitim kademelerine göre programlar hazırlanıp uygulamalar yaygınlaştırılabilir.
2. 4H programı dört kişisel gelişim alanını (El, Sağlık, Düşünce, Duygu) alanını kapsamaktadır. Bu çalışmada dört kişisel gelişim alanının sadece bir alanına dönük (Kalp-Duygu) beceriler ele alınmıştır. Ancak program dört alanı kapsayacak şekilde genişletilebilir.
3. Bu çalışmada uygulama okul saati içinde gerçekleştirilmiştir. Program okul saatleri dışında da uygulanabilir. Alanyazında 4H okul dışı uygulamalarında çeşitlilik söz konusudur.
4. Bu çalışmada program 12 hafta sınıf rehberliği ve 12 hafta atölye eğitiminden oluşmuştur. Programlar öğrencilerin yaş seviyeleri ve okul kademelerine göre daha uzun ve geniş çaplı gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışmada izleme deneysel işlemin bitiminden bir ay sonra gerçekleştirilmiştir. İzleme ölçümleri uzun süreli etkileri ortaya koyacak şekilde gerçekleştirilebilir.
6. Bu çalışmada sınıf rehberlik etkinlikleri ve atölye eğitiminde sınıf öğretmeni gözlemci olarak katılmıştır. İlkokullarda rehberlik ders saatinin yeniden programa alınması, uygulamaların okul psikolojik danışmanı ve sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilmesi önerilebilir. KGRP de sınıf rehberliği odak noktadır ve programın merkezindedir. Bu durum sınıf rehberliği saatinin yeniden uygulamaya konulmasının önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sınıf rehberlik hizmetlerinin sorumluluğunun sınıf öğretmeninde olması nedeniyle sınıf öğretmenleri sorumluluk alma konusunda bazı problemler yaşamaktadır. Sınıf

rehberlik hizmetlerinin işbirliği ile yürütülmesi sınıf öğretmenlerinin sorumluluk alma problemlerini azaltmada etkili olabilir. KGRP uygulama aşamasında okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerle ortak anlayış ve işbirliği içinde olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

7. Araştırmada nitel değerlendirme kapsamında öğretmen, ebeveyn ve programa katılan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. KGRP ve pozitif genç gelişimi yaklaşımı okullarda işbirliğine vurgu yapmaktadır. Benzer bir araştırmada okul yöneticileri ve diğer personelin programa dönük görüşleri de incelenebilir.
8. Araştırma ilkökul düzeyinde normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pozitif genç gelişimi 4H uygulamasının dezavantajlı bireylere dönük yaşam becerileri kazandırma eğitiminde kullanılması önerilebilir. Alanyazında yurt dışında bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar söz konusudur (McBride, Johnson, Olate ve O'Hara, 2011).
9. Nitel değerlendirmede oturum değerlendirme verilerine göre dört öğrencinin özellikle empati ile yapılan çalışmaya düşük puan vermiştir. Dikkat çekici bu durum empati ile ilgili etkinliklerin gelecekte yapılacak çalışmalar için farklılaştırılması veya zenginleştirilmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda alanda çalışan psikolojik danışmanlara programın uygulanması aşamasında empati konulu çalışmada daha farklı uygulamalar önerilebilir. Bu araştırmada empati ile ilgili kullanılan resimler öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek ve konuyu anlamalarında etkili olacak şekilde farklılaştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akgünlü, S., Server, D. ve Düzgün, Z. (2005). *Karakter gelişimi ve sosyal beceri eğitim ders kitabı*. KKTC –Lefkoşa: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayını.
- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3). 4-6.
- Allen, B. S. and Lohman, B.J. (2016). Positive youth development life skills gained at the Iowa 4H youth conference. *Journal of Youth Development*, 11(1), 62-76.
- American School Counselor Association (ASCA). (2005). *Publication manual. Careers/Roles*. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org>.
- American School Counselor Association (ASCA). (2014a). *ASCA National standards for students*. Alexandria, VA. Retrieved from <http://static.pdesas.org/content/documents/asca>.
- American School Counselor Association (ASCA). (2017). The school counselor and comprehensive school counseling programs. Retrieved from [www.schoolcounselor.org](http://www.schoolcounselor.org).
- Anyon, Y. and Jenson, J. M. (2014). *Positive youth development*. E. J. Mullin (Ed.). Oxford Bibliographies in Social Work. New York: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/>.
- Aslan, S. (2014). Gençliğin pozitif gelişimi. ABD İllinois eyaleti örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 80-101.
- Astroth, K. (1996). Leadership in non-formal youth groups: Does style affect youth outcomes? *Journal of Extension*, 34 (6). Retrieved from <http://www.joe.org>.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydoğan, D. (2103). Okul ve pozitif genç gelişimi programları. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 21, 22-25.

- Balsano, A., Phelps, E, Theokas, C., Lerner, J. V. and Lerner, R. M. (2009). Patterns of early adolescents' participation in youth developing programs having positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 19(2), 249-259.
- Bardakçı, A.B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bardhan, A. (2016). Life skills education: A strategy for handling adolescents' risk behavior. *Journal of Humanities and Social Science*, 21(7), 92-99.
- Battistich, V. A. (2008). Voices: A practitioner's perspective: Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 81-90.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Benson, P. L. and Saito, R.N. (2000). *The scientific foundations of youth development. youth development: Issues, challenges and directions*. Philadelphia, Public Ventures.
- Benson, P. L. (2003). *Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations*. Lerner, R. M., Benson, P. L. (Ed.). *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice*. Norwell, MA: Kluwer,
- Benson, P.L., Roehlkepartain, E.C and Scales, P.C. (2012). Spirituality and positive youth development. L. Miller (Ed.). *The Oxford handbook of psychology and spirituality and consciousness* (s. 468-485). New York, NY: Oxford University Press.
- Bernard, M.E. (1990). Rational emotive therapy with children and adolescents: treatment strategies. *School Psychology Review*, 19(3), 294-303.
- Bernat, D.H. and Resnick, M. D. (2006). Healty youth development: Science and strategies. *Journal of Public Health Management and Practice*. Supplement 6 (12), 10-16.

- Blakemore, S.J., Burnett, S. B. and Dahl, R. E. (2010). The role of puberty in the developing adolescent brain. *Human Brain Mapping*, 31(6), 926-933.
- Blomfield, C. and Barber, B. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes?. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 108-122.
- Blum, R.W. (2003). Positive youth development. A strategy for improving health. (J. D. Wertlieb ve R.M. Lerner (Ed.). *Enhancing the life changes of youth and families. public service systems and public policy perspectives*. (s. 237-252). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G.J. and Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16(135), 2-13. Retrieved from <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com>.
- Bornstein, M. H. (2003). Positive parenting and positive development in children. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*, 1, 187-209.
- Brodeski, J. and Hembrough, M. (2007). *Improving social skills in young children* (Degree of Master). University of Chicago, Illinois.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Botvin, G.J., and Griffin, K. W. (2004). Life skills training. Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232.
- Busiol, D., Shek, D.T.L and Lee, T.Y. (2016). A review of adolescent prevention and positive youth development programs in Non-English speaking European countries. *International Journal on Disability and Human Development*, 15(3), 321-330.

- Butts, J. A., Bazemore, G. and Meroe, A. S. (2010). *Positive Youth Justice: Framing justice interventions using the concepts of positive youth development. Coalition for Juvenile Justice*. Washington DC: DT Kindler Communications.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, F.A, Ramey, C.T., Pungello, E., Sparling, J. and Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education. Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Development Science*, 6(1), 142-157.
- Campbell, D., Trzesniewski, K., Nathaniel, K.C., Enfield, R. P. and Erbstein, N. (2013). Positive youth development Merits State Investment. *California Agriculture*, 67(1), 38-46.
- Cappella, E and Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development*, 15(3), 434-462.
- Carlson, C. (2004). A Rightful Place: Expanding the role of young people in a democratic society. *Journal of the Good Society*, 13(2), 39-43.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Polland, J.A. and Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development. Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, (31), 230-239.
- Catalano, R.F., Mazza, J.J., Harachi, T.W., Abbott, R.D., Haggerty, K.P. and Fleming, C.B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school. Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41 (2), 143-164.
- Catalano, R. F., Berglund, B.L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. and Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States. Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.

- Cognetta, P.V. and Sprinthall, N.A. (1978). Students and teachers: role taking as a means of promoting psychological development during adolescence. N.A. Sprinthall and R.L.Mosher (Ed.). *Value Development as the Aim of Education*. Schenectady, N.Y. Charactr Research Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative. And mixed methods approaches*. (Second Edition). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W., and Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D.A. (2001). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Damond, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy*, 591(1), 13-24.
- Deegan, J. (1978). On the occurrence of standardized regression coefficients greater than one. *Educational and Psychological Measurement*, 38(4), 873-888. <http://dx.doi.org/10.1177/001316447803800404>
- Demir, K. (2011). Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. Uluslararası e-dergi*, 1(2), 85-98.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J. and Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science New York*, 318(5855), 1387-1388.
- Dotterweich, J. (2006). *Positive youth development resource manual*. Ithaca, NY: Cornell University. Act for Youth Upstate Center of Excellence.
- Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M.K., DuPre, E.P., Celio, C.I., Berger, S.R.,.....Weissberg, R.P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3), 269-286.
- Durlak, J.A and Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for academic, Social and Emotional Learning.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P. and Pachan, M.K. (2010). A meta-analysis of afterschool programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. A meta analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eccles, J. and Gootman, J.A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Edberg, M. C. (2008). *Development of UNICEF Latin America/Caribbean adolescent Well-Being Indicators: Background and proposed indicators*. Report for UNICEF-LAC region. Panama City, Panama.
- Edmonds, R.R. ( 1979) Effective Schools for he Urban Poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-27.
- Erentaite, R. and Raiziene, S. (2015). Lithuanian version of measure of positive youth development based on the five Cs model. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(6), 701-717.
- Erkan, S. (2004). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Ed.). London: Sage Publications.
- Feshbach, N. D. And Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fitzpatrick, C., Cagne, K.H., Jones, R., Loblely, J. and Phelps, L. (2005). Life skills development in youth. Impact research in action. *Journal of Extension*, 43(3).

- Frasquilho, D., Ozer, E.J., Ozer, E. M. and Matos, M. G. (2016). Dream Teens: Adolescents led participatory Project in Portugal in the context of the economic recession. *Health Promotion Practice*, 19(1), 51-59.
- Gable, S. L. and Haidt, J. (2005). What and why is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gabrialaviciute, I., Raiziene, S., Truskauskaite-Kuneviciene, I. and Garckija, R. (2014). Youth development programs in Lithuania: Prevention and positive youth development. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 13-22.
- Gavin, L.E., Catalano, R.F., David-Ferdon, C., Gloppen, K. M. and Markham, C.M. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescents Health*, 46(3), 75-91.
- Genç, S.Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Gestsdottir, S., Bowers, E., Von Eye, A., Napolitano, C.M. and Lerner, R.M. (2010). Intentional self regulation in middle adolescence: The emerging role of loss-based selection in positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 764-782.
- Gomez, B.J. and Ang, P.M.M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory and Practice*, 46(2), 97-104.
- Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *The Future of Children*, 18, 185-210.
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *G.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(2), 61-64.
- Gysbers, N.C., and Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program*. (4th Ed.). Alexandria, VA: ACA.
- Hamilton, S.F., Hamilton, M.A., and Pittman, K. (2004). Principles for youth development. M.A Hamilton ve M.A. Hamilton (Ed.). *The youth development handbook. Coming of age in American Communities*. CA: Sage Publications.

- Hanbury, C. (2008). The life skills handbook: An active learning handbook for working with children and young people. www. Retrieved from [www.lifeskillshandbooks.com](http://www.lifeskillshandbooks.com).
- Hanley, G.P., Heal, N.A., Tiger, J.H. and Ingvarsson, E.T. (2007). Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 277-300.
- Hawkins, J. D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R. and Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Henderson, K.A., Whitaker, L.S., Bialeschki, M.D., Scanlin, M.M. and Thurber, C. (2007). Parental perceptions of youth development outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(8), 987-1007.
- Henrichs, C. (2012). Psychodynamic Positive Psychotherapy Emphasizes the Impact of Culture in the Time of Globalization. *Psychology*, 3(12A), 1148-1152.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Holt, N.L., Sehn, Z.L., Spence, J.C., Newton, A.S. and Ball, G. D. C. (2011). Physical education and sport programs at an inner city school: exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 97-113.
- Hu, L. and Bentler, P. (2000). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Joreskog, K. G. (1999). How large can a standardised coefficient be? Unpublished technical document. <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/HowLargeCanaStandardizedCoefficientbe.pdf>. Erişim 4 Nisan 2017.
- Kabakçı, Ö.F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif genç gelişiminin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kaniusonyte, G., Malinauskiene, O and Truskauskaite-Kuneciciene, I. (2014). Child-parent relationship and youth development components. *Social Work Research Journal*, 13(1), 62-75.
- Kararırmak, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Karp, M.M. (2013). *Entering a program: Helping students make academic and career decisions* (CCRC Working Paper, 59). New York, NY: Columbia University Teachers College, Community College Research Center.
- Kreikemeier, J. M. (2015). *A study of life skills from traditional and afterschool 4H participants* (Master These). University of Nebraska, Lincoln.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Ladewing, H. and Thomas, J. K. (1987). *Assessing the impact of 4H on former members. The 4H alumni study*. College Station. Texas Agricultural Experiment Station. Washington, D.C.
- Lee, T.Y. and Shek, D.T.L. (2010). Positive youth development programs targeting students with greater psychosocial needs. A Replication. *The Scientific World Journal*, 10, 261-272.
- Lee, T. Y., Cheung, C. K. and Kwong, W. M. ( 2012). Resilience as a positive youth development construct. A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 12, 1-9. Retrieved from [hindawi.com/journals/tswj](http://hindawi.com/journals/tswj).
- Leffert, N., Saito, R.N., Blyth, D.A. and Kroeneke, C.H. (1996). *Making the case: Measuring the impact of youth development programs*. Minneapolis: Search Institute.

- Lerner, R.M., Fisher, C.B. and Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the applications of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11-20.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Stefanis, I. and Apfel, A. (2001). Understanding developmental systems in adolescence: Implications for methodological strategies, data analytic approaches, and training. *Journal of Adolescent Research*, 16 (9), 9-20.
- Lerner, R.M., Taylor, C.S. and Von Eye, A. (2002). *pathways to positive development among diverse youth: new directions for youth development*. Medford, MA: Wiley Periodicals inc.
- Lerner, R. M., (2004). *Liberty thriving and civic engagement among America's youth*. CA: Thousand Oaks, Sage.
- Lerner, R. M. (2005). Promoting *positive youth development*. *Theoretical and empirical bases*. institute for applied research in youth development promoting. Tufts University. Washington, D.C: National Academy of Sciences.
- Lerner, R.M., Almerigi, J.B., Theokas, C. and Lerner, J.V. (2005). Positive youth development. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R. M., Albert, A.E., Anderson, P.M. and Dowling, E. M. (2006). On making humans human: Spirituality and the promotion of positive youth development. E.C. Roehlkepartain, P.E. King, L. Wagener and P.L. Benson (Ed.). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, (s.60-72). CA: Thousand Oaks.
- Lerner, R.M., Britain, A. S. and Fay, K.E. (2007). Mentoring: A key resource for promoting positive youth development. *Research in Action*, 1, 3-9.
- Lerner, R.M. and Lerner, J.V. (2009). *Report of the findings from the first six years of the 4H study of positive youth development*. Research in Youth Development. Medford, MA: Tufts University.

- Lerner, R.M. and Lerner, J.V. (2010). *The positive development of youth. Report of the findings from the first seven years of the 4h study of positive youth development*. ABD: Tufts University. Retrieved from <https://ase.tufts.edu/iaryd>.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. and Benson, J. B. (2011). *Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence*. London, England: Elsevier.
- Lerner, R. M., Napolitano, C.M., Boyd, M. J., Mueller, M. K. and Callina, K.S. (2013). Mentoring and positive youth development. D. L. DuBouis and M. J. Karcher (Ed.) *Handbook of youth mentoring* (pp. 17-28). North America: Sage Publications.
- Lewis, T. J., Sugai, G. and Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support. Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27(3), 446-459.
- Lewis, K. M., Vuchinich, S. J.P., Dubois, D.L., Acock, A.A., Bavarian, N., Day, J.....Flay, R.B. (2016). Effects of the positive action program on indicators of positive youth development among urban youth. *Journal of Applied Developmental Science*, 20(1), 16-28.
- Linley, P. A., Stephen, J., Harrington, S. and Wood, A.M. (2006). Positive psychology. past, present and future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lunney, G. H. (1970). Using analysis of variance with a dichotomous dependent variable: An empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 7(4), 263-269.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Maas, S.E, Wilken, C.S., Jordan, J., Cullen, G. and Place, N. (2006). A comparison of 4-H and other youth development organizations in the development of life skills. *Journal of Extension*, 44(5). Retrieved from [www. joe.org](http://www.joe.org).

- Madsen, K.A., Hicks, K. and Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school based program. *American School Health Association*, 81(8), 462-470.
- Mahatmya, D. (2011). *Pathways to positive youth development: Identifying family, school, and neighborhood influences on civic involvement in emerging adulthood*. (Graduate Theses and Dissertations). Iowa University. Ames, Iowa.
- Maloney, S. (2014). *Positive youth development in a school-based setting. A study of the los angeles police academy magnet school program*. USA: Rand Corporation.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Matos, M. G. and Simoes, C. (2016). From positive youth development to youth's engagement: The Dream Teens. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 4-18.
- McBride, A.M., Johnson, E., Olate, R. and O'Hara, K. (2011). Youth volunteer service as positive youth development in Latin America and the Caribbean. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 34-41.
- McBrien, J.L., Stewart, J. and Akullu-Ezati, B. (2016). Positive youth development in war-affected children in Uganda. *Contemporary Journal of African Studies*, 4(1), 29-56.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. and Holmes, D. H. (2000). Children at-risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- Mendel, R. (2003). *Youth, crime and community development: A guide for collaborative action*. Columbia: Enterprise Foundation.
- Merrell, K. and Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Milli Eğitim Temel Kanunu. Ankara.

- Morris, J.C. (1996). *Self-perceived youth leadership life skills development among Iowa 4H members*. (Retrospective theses and dissertations). Iowa State University, Ames, Iowa.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- National Association of County and City Health Officials, (2009). Statement of policy. Positive youth development and adolescent health. *The National Connection for Local Public Health*. Retrieved from <http://www.naccho.org>.
- National Research Council and Institute of Medicine (NRCIM). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academy Press.
- Nazlı, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinlikleri. *B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 135.
- Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 82-90.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *BAU Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2017). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neeley, S.J., Scott, R., Barnes, S., Travillion, j., Lucas, J. and Rodriguez, V. (2004). *A model comprehensive, developmental guidance and counseling program for Texas public schools: A guide for program development pre-K-12th grade*. Austin: Texas Education Agency.
- Newmann, F. M., and R. A. Rutter. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development. Final Report*. Washington, DC: Educational Resources Information Center.

New York State 4H Youth Organization. (2015). *4H youth development*. Retrieved from <http://www.nys4hfoundation.org/news-events>.

Norman, M. N. and Jordan, J. C. (2006). *Targeting life skills in 4H*. University of Florida, UF IFAS Extension.

Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2016). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 49-58.

Olson, J.R. and Goddard, H. W. (2012). Applying prevention and positive youth development theory to predict depressive symptoms among young people. *Youth and Society*, 47(2), 222-244.

Özbay, Y. (2013). Pozitif genç gelişimi. *Eğitimci Dergisi*, 21.

Öztürk - Samur, A. (2011). *Ayrıntılı değerler eğitimi programının 6 Yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Pagliari, S. and Klindera, K. (2001). *Youth development. Strengthening prevention strategies*. Washington DC: Advocates for youth.

Park, N. (2004) The role of subjective well-being in positive youth development, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39.

Pellegrini, A.D., and Glickman, C.D. (1990). Measuring kindergartners' social competence. *Young Children*, 45(4), 40–44.

Perkins, D.F. and Borden, L.M. (2003). Positive behaviors, problem behaviors and resiliency in adolescence. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks ve J. Mistry (Ed.). *Handbook of Psychology. Developmental Psychology*. (s.373-394) New York: Wiley.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55.

Peterson, C. (2004) Positive social science, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 186–201.

- Peterson, C. and Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. N.Y: Oxford University Press.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A.E.A., Jelicic, H., Von Eye, A. and Lerner, R.M. (2009). The structure and developmental course of positive youth development in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571-584.
- Pittman, K. J. (1991). *Promoting youth development: strengthening the role of youth serving and community organizations*. Washington: Academy for Educational Development Center for Youth Development and Policy Research.
- Pittman, K. and Cahill, M. (1992). "Pushing the boundaries of education: the implications of a youth development approach to education policies, structures and collaborations" school k-12. (Commissioned Paper). University of Nebraska Omaha. Retrieved from <http://digitalcommons.unomaha.edu>.
- Pitman, K.J., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N. and Ferber, T. (2003). *Preventing problems, promoting development, encouraging engagement. Competing priorities or inseparable goals*. The Forum for Youth Investment. Washington: Form at the Cady-Lee House.
- Poinsett, A. (1996). *The role of sports in youth development*. New York: Carnegie Corporation.
- Positive Youth Development, National Clearinghouse on Families and Youth (NCFY). (2001). *Positive youth development*. Silver Spring, Maryland. Retrieved from [www.ncfy.com](http://www.ncfy.com).
- Price-Mitchell, M., (2013). *Reframing success. Helping children and teens grow from the inside out*. Roots of Action. Retrieved from [www.rootsofaction.com](http://www.rootsofaction.com).
- Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity. Youth development programs for early teens. *The Future fo Children*, 9(2), 96-116.
- Ramey, C. T. and Ramey, S, L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.

- Rhodes, J. E., and Roffman, J. G. (2003). Relationship-based interventions: The impact of mentoring and apprenticeship on youth development. F. Jacobs, D. Wertlieb, & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of applied developmental science. Enhancing the life chances of youth and families* (s.225–236). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, C.W. and 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. *Hort Technology*, 15(3), 453-457.
- Roth, J. and Brooks-Gunn, J., Murray, L. and Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459.
- Roth, J. L. and Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170-182.
- Roth, J. L. and Brooks-Gunn, J. (2015). Evaluating youth development programs:Progress and promise. *PMC US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 20(3), 188-202.
- Ruff-Brei, A.M. (2011). *Positive youth development for the juvenile justice system*. (Philosophical Paper) University of Wisconsin-Extension. Retrieved from [pdfs.semanticscholar.org](https://pdfs.semanticscholar.org).
- Saleebey, D. (2006). *The strenghts perspective in social work practice* (4.Baskı). Boston: Pearson Education, Allyn and Bacon.
- Samancı, O ve Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2) 573-590.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... and Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(1), 21- 40.

- Sanders, J. ve Munford, R. (2014). Youth-centered practice: Positive youth development practices and pathways to better outcomes for vulnerable youth. *Children and Youth Services Review*, 1(11), 160-167.
- Santrock, J.W. (2012). *Ergenlik –Adolescence*. D.M. Siyez (Çev.). Ondördüncü Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scales, P.C. and Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: MN: Search Institute.
- Schank, R. C. (1995). *What we learn when we learn by doing*. (Technical Report, No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- Schulman, S. and Davies, T. (2007). *Evidence of the Impact of the youth development model on outcomes for young people: A literature review*. England: The National Youth Agency Information and Research.
- Seligman, M. E. P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive theraph. C.R. Snyder ve S.J. Lopez (Ed.). *Handbook of Psychology*. New York: Oxford Press.
- Seligman, M., Steen, T.A, Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 34-36.
- Shapiro, L.E. (2004). *101 Ways to teach children social skills. A ready to use reproducible activity book*. USA: A Brand of the Guidance Group.
- Shek, D. T. and Sun, R. C. (2009). Development, implementation and evaluation of a holistic positive youth development program: Project PATHS in Hong Kong. *International Journal on Disability and Human Development*, 8(2), 107-118.
- Shek, D.T., Ma, C. and Sun, R.C. (2010). Evaluation of a Positive Youth Development Program for Adolescents with Greater Psychosocial Needs: Integrated views of Program Implementers. *Scientific World Journal*, 10(1), 890–900.

- Sherrod, L. (2007). Civic Engagement as an Expression of Positive Youth development. R. K. Silbereisen, R.M. Lerner (Ed.). *Approaches to Positive Youth Development*. 59-74. London: Sage Publications.
- Simonsen, B., Sugai, G. and Negron, M. (2006). Schoolwide positive behavior supports. Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.
- Sink, C.A and MacDonald, G. (1998). The Status of Comprehensive Guidance and Counseling in the United States. *Professional School Counseling*, 2(2), 88-94.
- Smith, E.P., Faulk, M. and Sizer, M. A. (2013). Exploring the meso-system: the roles of community, family and peers in adolescent delinquency and positive youth development. *Youth and Society*, 48(3), 318-343.
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. and Lewis, C. (2000). A six district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-52.
- Stevens, J.A. (1997). *Utangaçlığını Yenin* (G.Tümer, Çev.). Ankara:HYB Yayıncılık.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. Ed.). New York: Routledge.
- Sun, J. and Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-56.
- Sun, R.C.F. and Shek, D.T.L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behavior among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 105(3), 541-559.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan-Acar, N., (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.

- Teipel, K. (2002). *Minnesota adolescent health action plan. Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Terzi, Ş. (2004). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. A. Kaya (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik (s 359-387). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Terzi, Ş. (2013). Pozitif Genç Gelişimi ve Yılmazlık. *Eğitimci Dergisi*, Sayı. 21.
- Theokas, C. and Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied developmental science*, 10(2), 61-74.
- Tomar, İ.H., Büyüköztürk, Ş., Özbay, Y., Eşici, H., Aydoğan, D., Ayaz, A., Çalışkan, M. ve Demir, Ö. O. (2016). *Üstün yetenekli çocuklara yönelik pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi*, 115K458 TÜBİTAK SOBAG Projesi (2015-Devam Ediyor).
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., and Law, B. C. M. (2012). Self-efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *Journal of Alternative Medicine Research*, 4, 391-399.
- Uz Baş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanların okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2). 731-747.

- Weisen, R.B. Orley, J., Evans, V., Lee, J., Sprunger, B., Pellaux.....Jalloh, M. (1997). *Life skills education in schools*. Programme on Mental Health. World Health Organization, Geneva.
- Wills, T.A., DuHamel, K. and Vaccaro, D. (1995). Activity and mood temperament as predictors of adolescent substance use: Test of a self-regulation mediational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 901-916.
- Wing-Pei, N.G. (2002). *A comparative survey of the social skills of junior secondary students in schools for social development and regular schools* (Master's Thesis). The University of Hong Kong. Retrieved from [http://dx.doi.org/10.5353/th\\_b3196318](http://dx.doi.org/10.5353/th_b3196318).
- World Health Organization. (2000). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills. An important component of a child-friendly/health promoting school*. Who Information Series on School Health. Atlanta, Georgia, USA. Retrieved from [www.who.int/school](http://www.who.int/school).
- Wright, P. and Weidong, L. (2009) Exploring the relevance of positive youth development in urban physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 241-251.
- Yalçın, İ. (2015). İyi oluş ve sosyal destek arasındaki ilişkiler: Türkiye’de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(1), 21-32.
- Youngblade, L.M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C. and Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(1), 47-53.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-223.

- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yibing, L., Lerner, J.V., and Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J.C., Huang, I.C. and Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119(1), 47-53.
- Zarrett, N., Peltz, J., Fay, K., Li, Y., Lerner, J. V. and Lerner, R. M. (2007). Sports and youth development programs: Theoretical and practical implication of early adolescent participation in multiple instances of structured out of school time activity. *Journal of Youth Development*, 2(1), 7-20.
- Zarrett, N. and Lerner, R.M. (2008). *Ways to promote the positive development of children and youth*. (Publication No. 2008-11). Washington, DC: Child Trends.
- Zigler, E., Taussig, C. and Black, K. (1992). A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47(8), 997-1006.
- Ziomek-Daigle, J. (2016). *School counseling classroom guidance: prevention, accountability, and outcomes*. USA: SAGE Publications.
- 4-H Organization, (2014). About 4-H. *4H Positive youth development and mentoring organization*. Retrieved from [www.4-H.org](http://www.4-H.org).
- 4H Organization, (2014). Resmi Web Sitesi. [www.4-H.org](http://www.4-H.org). Son Erişim Tarihi: 03.09.2014



**Ek A.1*****Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı*****1. Sınıf Rehberliği****Kazanımlar**

- Programda elde edeceği bilgi ve becerileri fark eder.
- Programın amacını ve nasıl bir ortamda gerçekleşeceğini fark eder.

**Araç Gereçler**

- Kalın renkli kartonlar, renkli kalemler, sözleşme formu,

**Uygulama**

1. Eğitimci kendini gruba tanıtır.
2. Eğitimci programın amacını ve süreci gruba açıklar.
3. Grup kuralları belirleme etkinliğine geçilir. Kurallar kutusu paylaşımı etkinliği yapılır.
4. Kurallar ağacı oluşturulur.
5. Öğrenci sözleşme belgesi imzalatılır
6. Sonlandırma aşamasında oturumla ilgili geribildirimler alınır, eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum tamamlanır.

*Sözleşme Formu*

## SINIF KURALLARI SÖZLEŞMESİ

- Oturumlara düzenli katılma zorunludur.
- Grup içinde konuşulanlar grup içinde kalmalıdır.
- Grupta herkes birbiri hakkında olumlu yorumlar yapabilir.
- Grupta etkinlik ve egzersiz çalışmalarına katılmak önemlidir.
- Verilen ödevlerin yapılması konusunda titizlik gösterilmelidir.
- Karşı taraf konuşurken onu dinlemek ve konuşmaya söz alarak başlamak önemlidir.
- Gruptaki herkes birbirini dinlemelidir.
- Gruptaki üyeler birbirleri ile aynı fikirde değillerse nazikçe söyleyebilmelidir.
- Konu ile ilgili tartışmalara katılmak istenilmiyorsa sadece karşı tarafı dinleme becerisi gösterilmelidir.

Yukarıdaki kurallara uyacağıma söz veriyorum.

Ad Soyad

## 1. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Programda elde edeceği bilgi ve becerileri fark eder.
- Programın amacını ve nasıl bir ortamda gerçekleşeceğini fark eder.

### Araç Gereçler

- Ağaç resmi, renkli kağıtlar, kalemler, ip yumağı, yaka kartları

### Uygulama

1. Gruba hoş geldiniz diyerek öğrencilerden yaka kartlarını takmaları istenilir.
2. Sınıf rehberliğine dönük geribildirimler alınır.
3. Grup çalışmasının amacı ve önemi açıklanır.
4. Isınma etkinliği-Karmaşık ip- etkinliği yapılır.
5. Kuralların önemi vurgulanır ve ikinci etkinliğe geçilir. Kurallar ağacı oluşturma etkinliği gerçekleştirilir. Grupta kuralların olmasının önemi üzerinde durulur.
6. Örnek durum etkinliği için gruba örnek durumlar okunur ve her bir örnek durumun hangi kuralı ifade ettiği incelenir.
7. Kuralların önemi vurgulanır ve geribildirimler alınarak eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılır.
8. Öğrencilere oturum değerlendirme formu verilerek doldurtulur.

## 2. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Kendine ve başkalarına dönük olumlu yönlerini fark eder.
- Kendine ve başkalarına dönük özgün özelliklerini fark eder.

### Araç Gereçler

- Ağaç resmi, renkli kağıt, kalem ve ip yumağı

### Uygulama

1. Hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Geçen haftanın özeti yapılır.
3. Bu hafta işlenecek konu ile ilgili kısaca bilgi verilir.
4. Isınma etkinliği yapılır. Bilin bakalım bu nedir? Etkinliğinden sonra özgün özellikler üzerinde durulur.
5. Beni Tanıyın etkinliği yapılır. Etkinlik için gruba “Benim özelliğim” ve “Beni tanıyın” formları dağıtılır. Bireysel özellikler konusu vurgulanarak etkinlik tamamlanır.
6. Öğrencilere bireysel özelliklerin, bireysel farklılıkların, özgün özelliklerin önemi vurgulanarak oturumla ilgili geribildirimler alınır.
7. Eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılarak oturum sonlandırılır.

## 2. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

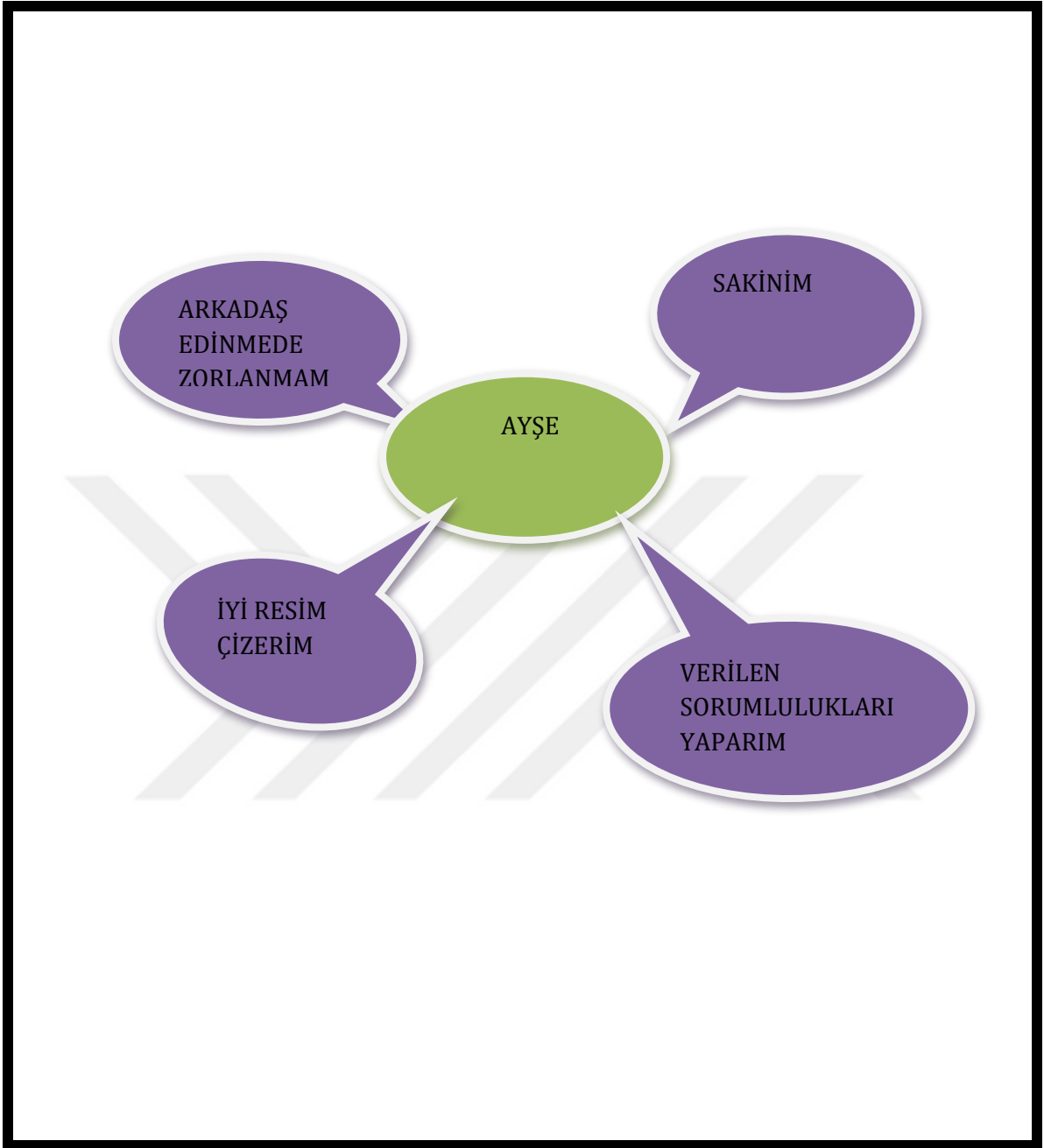
- Kendine ve başkalarına dönük olumlu yönlerini fark eder.
- Kendine ve başkalarına dönük özgün özelliklerini fark eder.

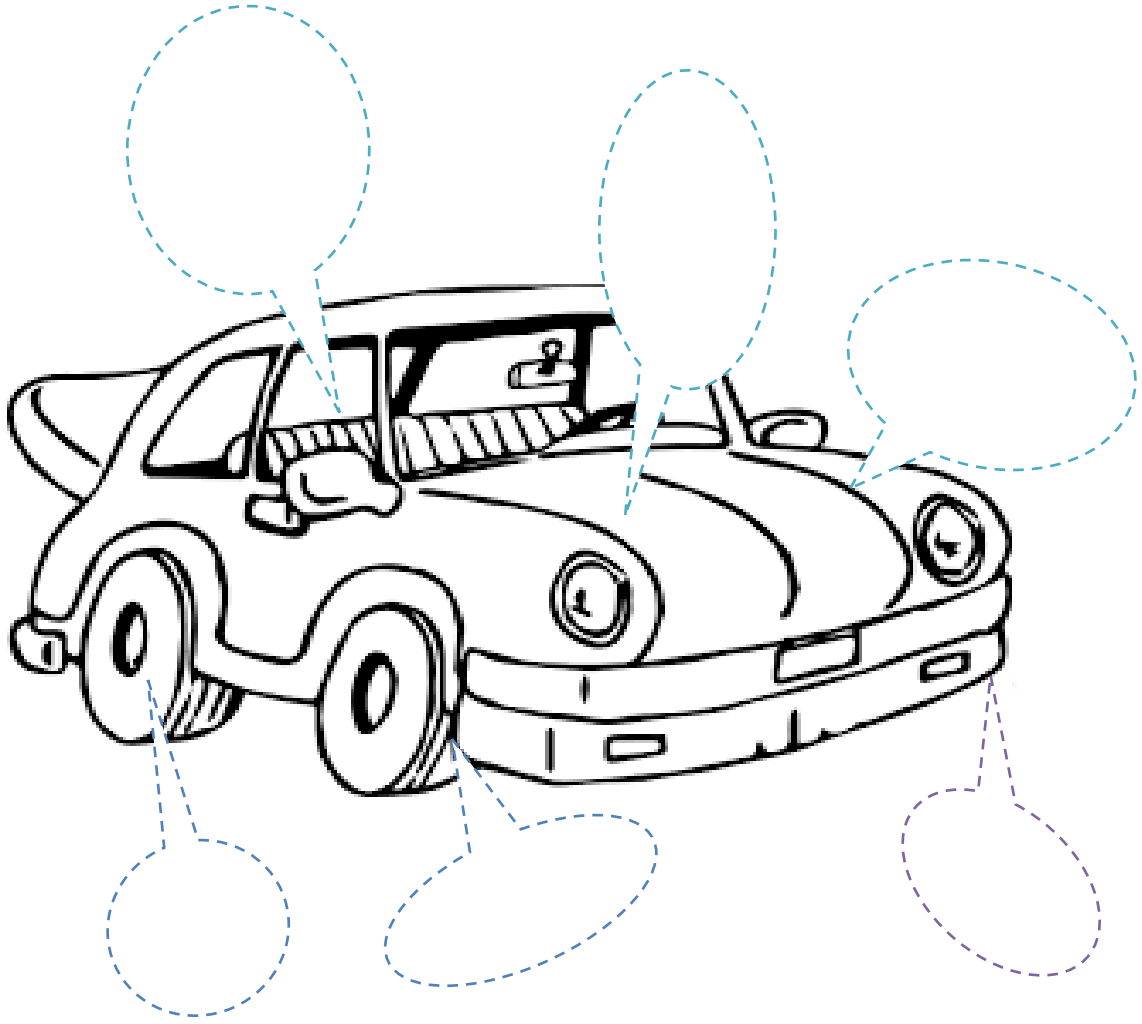
### Araç Gereçler

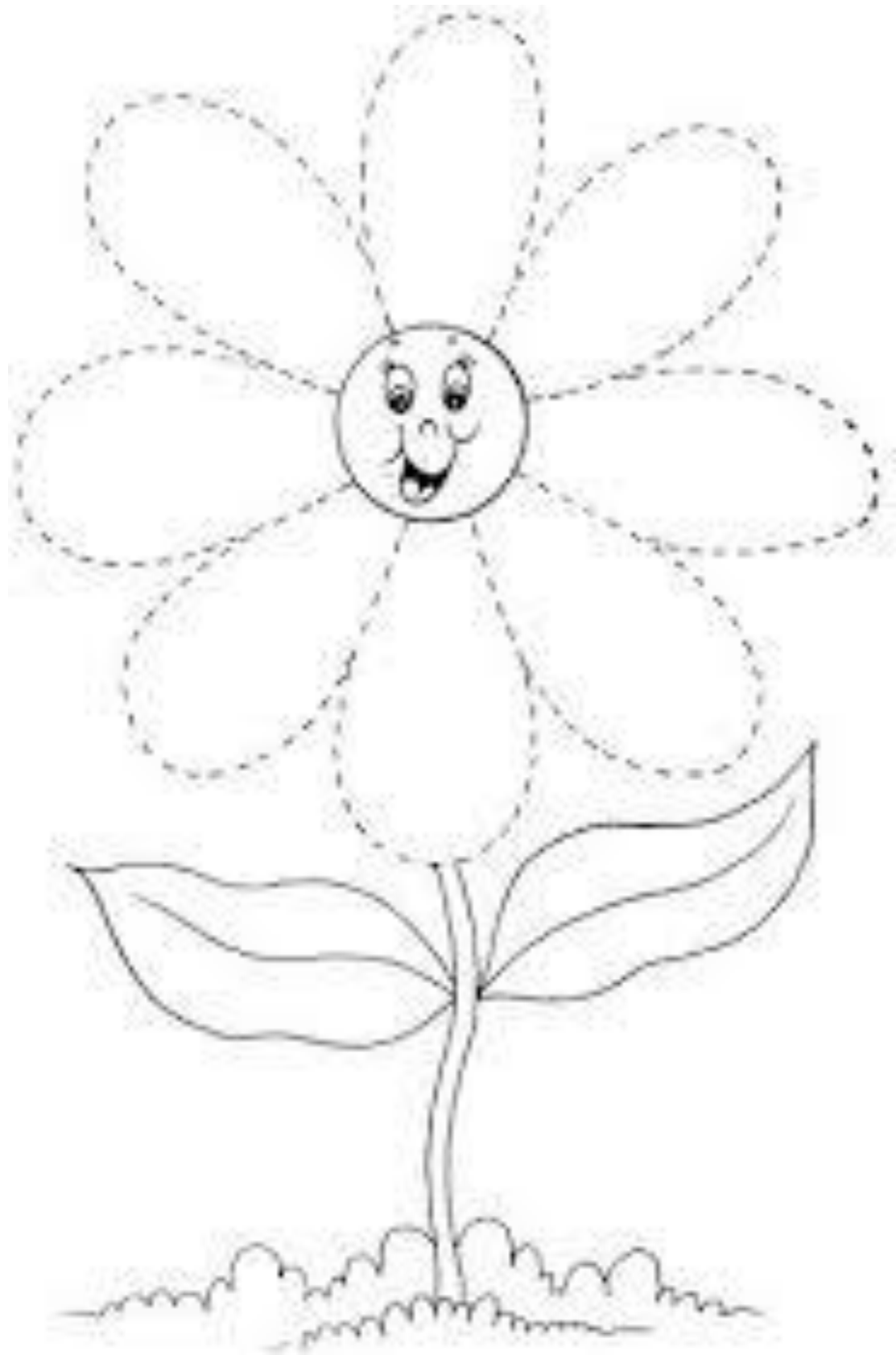
- Renkli kalemler, Benim özelliğim formu

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanılır.
2. Öğrencilerden geçen hafta yapılan çalışmalarla ilgili geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanır. Kendi kişilik özelliklerimizin farkına varmamızın önemi üzerinde durulur. Bireysel özelliklerin önemi vurgulanır.
4. “Ben özelim, kendi yapraklarımı çizebilirim ve kendi parçalarımı oluşturabilirim” etkinliği yapılır.
5. “Kendi özelliklerimizle bir bütünüz” etkinliği yapılır. Birey olmanın, biricik ve tek olmanın önemi üzerinde durulur.
6. “Sevdiğimiz ve sevmediğimiz yönlerimiz” etkinliği yapılır. Etkinlik sonunda kendimizi ve başkalarını olumlu ve olumsuz olarak algıladığımız özelliklerimizle kabul etmenin önemi vurgulanır.
7. Bireyin kendine ve başkalarına ait olumlu ve olumsuz, özgün özellikleri tanımının önemi vurgulanır. Geribildirimler alınır ve oturum eğitimci tarafından kısaca özetlenir.
8. Oturum değerlendirme formları verilerek oturum değerlendirilir.



**Kendi Parçalarını Oluşturabilirim Formu**

**Kendi Yapraklarımı Oluşturabilirim Formu**

### 3. Sınıf Rehberliği

#### Kazanımlar

- Kendisinin ve başkalarının olumlu yönlerini fark eder.
- Bireylerin farklı özelliklerinin doğal olduğunu kavrar.

#### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, farklılıklarımız formu,

#### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Geçen hafta yapılan çalışmalarla ilgili öğrencilerden geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından konu kısaca özetlenir.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanır.
4. “Farklılıklarımız” konulu etkinlik yapılır. Etkinlikle birlikte farklılıklar ve bireysel özellikleri tanımanın önemi üzerinde durulur.
5. “Arkadaşımız farklıdır. Çünkü.....” etkinliği yapılır.
6. “Seni ne kadar tanıyorum” etkinliği yapılır. Birbirimizi tanımanın, olumlu, olumsuz ve özgün özelliklerimizi tanımanın önemi üzerinde durulur.
7. Oturum sonunda bireyler arasındaki farklılıklara ve farklılıkları kabulün önemi üzerinde durulur. Gönüllü öğrencilerden etkinliklerle ilgili geribildirimler alınarak eğitimci tarafından kısa bir oturum özeti yapılır ve oturum sonlandırılır.

**Farklılıklarımız Formu**

- Hepimiz birbirimizden farklıyız ancak hepimiz insanız
- Hepimizin insan olarak temel ihtiyaçları vardır, bu temel ihtiyaçları karşılamak zorundayız.
- Farklılıklarımız bizi özel ve biricik yapar.
- Farklılıkları kabul etmek, kendimizi ve başkalarının farklılıklarını kabul etmek yaşamda sosyal ilişkilerde uzlaşmayı beraberinde getirir.
- Başkalarının özelliklerini, onları biricik yapan yönlerini takdir etmek gerekir.
- Hepimiz farklıyız ama birlikte yaşadığımız için bir bütünün parçalarıyız.

**Seni Ne Kadar Tanıyorum Anket Formu**

1. En sevdiğin yemek
2. En sevdiğin renk
3. En sevdiğin arkadaş
4. En sevdiğin film
5. En sevdiğin hayvan

### 3. Atölye Eğitimi

#### Kazanımlar

- Kendisinin ve başkalarının olumlu yönlerini fark eder.
- Bireylerin farklı özelliklerinin doğal olduğunu kavrar.

#### Araç Gereçler

- Ağaç resmi, kişilik özellikleri formu

#### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanılır.
2. Gönüllü öğrencilerden, gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinlikleri ile ilgili geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır.
3. Oturumun konusu olan “Olumlu, güçlü yönler ve farklılıklarımız” konusu vurgulanır.
4. “Dikdörtgen bahçe” etkinliği yapılır. Gruptan her öğrencinin farklı özellikler olan grupta yer almalarının nedenleri tartışılır. Etkinlik sonunda gruptaki tüm öğrencilerin farklılık ve benzerlikleri üzerinde durulur.
5. “Ağaçtaki yerim neresi” etkinliği gerçekleştirilir. Etkinlik sonunda farklı düşünme, farklı hissetme ve farklılıklara saygı duymanın ilişkilerde önemi üzerinde durulur.
6. Geri bildirimler alınır ve kısa bir özet yapılır. Öğrencilere oturum sonunda doldurmaları için oturum değerlendirme dosyası verilir.

#### 4. Sınıf Rehberliği

##### Kazanımlar

- Farklılıklara karşı hoşgörü ve saygılı olmanın önemini kavrar.

##### Araç Gereçler

- Farklı şekillerde nesnelere, renkli kalemler

##### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen atölye eğitimi etkinlikleri ile ilgili geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır. Eğitimin konusu açıklanır ve ısınma etkinliğine geçilir.
3. “Tahmin et nedir” etkinliği gerçekleştirilir. Her bir nesneyi farklı anlatmanın farklılıklardan kaynaklandığı üzerinde durulur.
4. “Resimlerdeki farklılıkları bulma” etkinliği yapılır. Farklı resimler gruplara verilir ve farklılıkları tartışarak bulmaları istenilir. Etkinlik sonunda farklılıkların neler olduğu, farklılıkların bizleri tek ve özel yaptığı üzerinde durulur. Farklılıklara saygılı ve hoşgörü olmanın ilişkilerimizdeki önemi vurgulanır.
5. “Tepkilerim” etkinliği yapılır. Konunun pekişmesi için farklı durum örnekleri sınıfta okunur ve her bir durumla ilgili öğrencilerin vereceği tepkiler alınır, daha sonra bu tepkilerin farklılığı tartışılır..
6. Farklılıklara hoşgörü ve saygılı olmanın önemi bir kez daha vurgulanarak, gönüllü öğrencilerden geribildirimler alınır, kısa bir özet yapılarak oturum bitirilir.

#### 4. Atölye Eğitimi

##### Kazanımlar

- Farklılıklara karşı hoşgörölü ve saygılı olmanın önemini kavrar.

##### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, beyaz resim kağıdı

##### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden, gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak konuya geçilir.
3. “Nasıl görüyorsan öyle çiz” etkinliği yapılır. Etkinlik için sınıfa getirilen nesneyi grupların gördükleri gibi çizmeleri istenilir. Çizim için gruplarla işbölümü çalışması gerçekleştirilir. Çizilen resim üzerinden farklılıklar konusu ele alınır. Olaylara, durumlara farklı bakmanın doğal olduğu ve bu farklılıklara saygılı ve hoşgörölü olmanın önemi vurgulanır.
4. Etkinlik sonunda öğrencilerden geribildirimler alınır, eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.
5. Oturum sonunda değerlendirme formları dağıtılarak öğrencilerin doldurmaları sağlanır.

## 5. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Sözel ve sözel olmayan iletişimin önemini fark eder.
- İletişimde etkin dinlemenin önemini kavrar.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini fark eder.
- Etkili iletişim becerilerini fark eder.

### Araç Gereçler

- Resim Kartları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta yapılan çalışma ile ilgili geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak konuya ısınma etkinliği ile geçilir.
3. “Mesajımı aldın mı?” etkinliği yapılır. Etkinlikte sözlü ve sözsüz mesajların kullanıldığı iletişim yolları işlenilir.
4. Isınma Etkinliği: MESAJIMI ALDIN MI? Etkinlikten önce öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır.İletişimde sözlü ve sözsüz mesajların önemi üzerinde durulur.
5. “Seni dinliyorum” etkinliği yapılır. Dinleme etkinliğinde tüm etkili iletişim yolları üzerinde durulur. Etkinlik sonunda dinlemenin önemi, sözlü ve sözsüz mesajların iletişimde yeri irdelenir.
6. “Karşı tarafı nasıl dinlemeliyiz” etkinliği için sınıftan paylaşımlar alınır ve eğitimci tarafından etkili iletişim yöntemleri üzerinde durulur. Etkin dinlemenin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusuna vurgu yapılır. Etkili iletişim becerileri irdelenir.
7. Gönüllü öğrencilerden oturuma dönük geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.

## 5. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Sözel ve sözel olmayan iletişimin önemini fark eder.
- İletişimde etkin dinlemenin önemini kavrar.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini fark eder.
- Etkili iletişim becerilerini fark eder.

### Araç Gereçler

- Renkli A4 kağıtlar ve kalemler

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinlikleri ile ilgili geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturumun amacı açıklanır.
3. “Mesajımı aldın mı?” etkinliği yapılır. Resim çizme ve kulaktan kulağa etkinliği gerçekleştirilir. Etkinlik sonunda dinlemenin önemi, etkin dinleme, mesaj, mesajı iletme yolları, sözlü ve sözel olmayan iletişim üzerinde durulur. Etkinlik sonunda etkili iletişim becerileri eğitimci tarafından vurgulanır.
4. Gönüllü öğrencilerden geribildirimler alınır ve bir özet yapılır. Öğrencilere oturum değerlendirme formu doldurulur ve oturum sona erdirilir.

## 6. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Etkili iletişimde duyguları tanımanın önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini kavrar.
- Etkili iletişimde pozitif yolları kullanmanın önemini kavrar.

### Araç Gereçler

- Olay Kartları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır. Geçen haftaya dönük geribildirimler alınır ve özetlenir.
2. Oturumun amacı kısaca anlatılarak etkinliğe geçilir.
3. “Ne söylesem” etkinliği yapılır. İletişimde pozitif yolları kullanmanın önemi vurgulanır. Önceden hazırlanan durum kartları sınıfta paylaşılır. Etkinlik sonunda iletişimde pozitif yolları kullanma üzerinde durulur.
4. İkinci etkinlikte öğrencilere birkaç durum okunur ve hangisinin daha net anlaşıldığı sorulur. Farklı isteme biçimleri ve iletişim konusu irdelenir.
5. Örneklerle iletişimde duyguları tanımanın önemi üzerinde durulur.
6. Etkinlik sonunda ilişkilerimizde söylemek istediklerimizi direkt söylemenin, iletişimde pozitif yolları kullanmanın önemi üzerinde durulur.
7. Gönüllü öğrencilerden oturuma dönük geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.

## 6. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Etkili iletişimde duyguları tanımanın önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişimin önemini fark eder.
- Kişilerarası ilişkilerde iletişim engellerini kavrar.
- Etkili iletişimde pozitif yolları kullanmanın önemini kavrar.

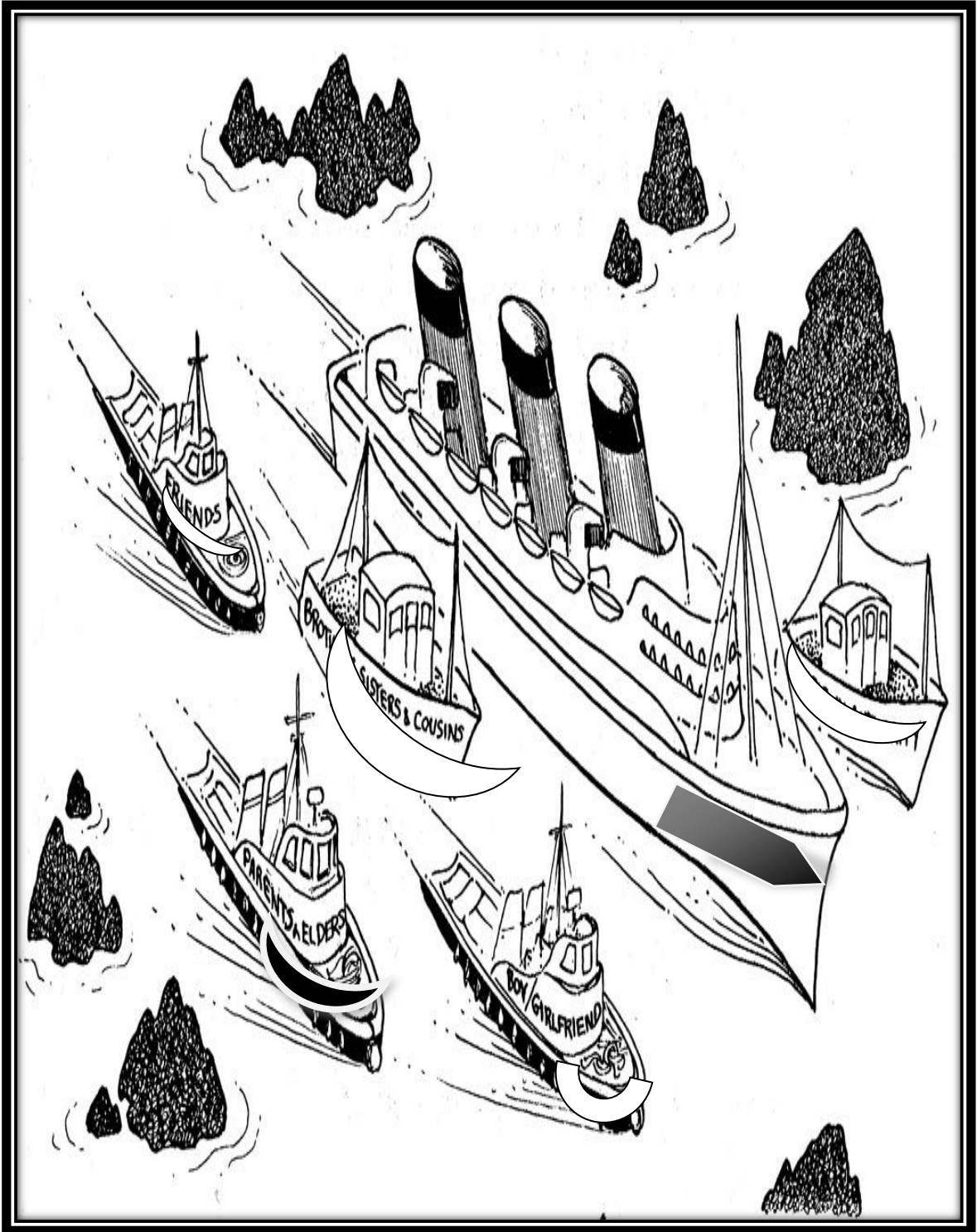
### Araç Gereçler

- Müzik çalar, gemi resmi, duygu kartları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından kısaca özet yapılır ve atölye eğitimine geçilir.
3. Etkinliğin amacı kısaca açıklanır.
4. İletişimde duyguları tanımanın önemi ile ilgili etkinlik gerçekleştirilir. Etkinlikte sınıfta oluşturulan grupların çektikleri duygu kartlarını birbirlerine anlatmaları istenilir. Duyguları tanımanın ve ifade etmenin önemi üzerinde durularak duyguları tanımanın iletişimde etkilerine vurgu yapılır.
5. “Hayat gemisi” etkinliğinde hayatı bir gemi olarak düşünerek ona eşlik eden bir çok küçük gemilerle iletişimde bulunulan kişiler temsil edilir. Büyük gemiye eşlik eden küçük gemilerin rolleri üzerinde durulur. Hayatımızda iletişimde bulunduğumuz kişiler ve nasıl iletişimi kurduğumuz irdelenir. Hayatımızın akışını etkileyen iletişimde bulunduğumuz kişiler ve etkili iletişim örnekleri üzerinde durulur.
6. Öğrencilerden oturuma dönük geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.
7. Oturumu değerlendirmek amacıyla haftalık verilen oturum değerlendirme formları öğrenciler tarafından doldurulur.

## İlişkilerim



Kaynak (Hanbury, 2008)

## 7. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Günlük yaşamda yaşadıkları çatışma nedenlerini fark eder.
- Etkili çatışma zme yöntemlerini fark eder.

### Araç Gereçler

- Çatışma mı Kavga mı formu, Durum kartları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta yapılan çalışma ve etkinlikler ile ilgili geribildirimler alınıp eğitimci tarafından kısa bir zeti yapılır.
3. Oturumun amacı açıklanır.
4. ‘‘Çatışma mı kavga mı?’’ etkinliği yapılır. Etkinlikte çatışmanın ne olduğu ile ilgili bilgilendirme yapılır. Çatışma kavramı irdelenir.
5. ‘‘Sorunlarımıla başa çıkabilirim’’ etkinliği için önceden hazırlanan durum kartları kullanılır. Her bir durumda öğrencilerin vereceği tepki tartışılır. Öğrencilerin verdiği tepkiler irdelenerek çatışmalara bulunan zmler ele alınır.
6. Tüm bireylerin sorun zme gücüne vurgu yapılır. Uygun stratejiyi bulma çalışması gerçekleştirilir. Çalışma için ‘‘Sorunların anatomisini çıkartma’’ etkinliği yapılır. Sorunlar ortaya çıkış nedenleri, verdiğimiz tepkiler üzerinden beyin fırtınası yapılır. Çalışma eğitimcinin verdiği örneklerle gerçekleştirilir. İncelenen rnek olaylar okunduktan sonra problem zme aşamaları tek tek ele alınır ve açıklanır.
7. Çatışmanın ne olduğu, günlük yaşamda çatışma nedenleri ve üzüm yolları yeniden irdelenerek oturuma yönelik geribildirimler alınır.
8. Eğitimci tarafından oturum kısaca özetlenir ve oturum sonlandırılır.

## 7. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Günlük yaşamda yaşadıkları çatışma nedenlerini fark eder.
- Etkili çatışma çözme yöntemlerini fark eder.

### Araç Gereçler

- Renkli kalemler ve kağıtlar, ahşap yap boz parçaları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturum başlatılır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinlikleri ile ilgili geri bildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanarak etkinliklere geçilir.
4. “Çatışma çözme yapboz” etkinliği yapılır. Etkinlik için çatışma çözme aşamaları yazılmış farklı renk yap boz parçaları kullanılır. Her bir parça çatışma çözmenin aşamalarını ifade eder. Örnek durumlar eğitimci tarafından okunur ve renklerle çatışma çözme basamakları çalışılır. Etkinlik sonunda çatışma çözme basamakları üzerinde tekrar durularak konuya vurgu yapılır.
5. “Pozitif lens kullanma” etkinliği için örnek durumlar eğitimci tarafından okunur. Öğrencilerle birlikte problemi çözmek için pozitif lens kullanma yöntemleri tartışılır. “Her problemin bir çözümü vardır” sloganı ile çatışma çözme basamakları örnekler üzerinden çalışılır.
6. Etkinlikler tamamlandıktan sonra etkili çatışma çözme yöntemleri üzerinde tekrar durularak öğrencilerden konu ile ilgili geribildirimler alınır. .
7. Oturumun kısa bir özeti yapılır ve öğrencilere oturum değerlendirme formları doldurularak oturum sona erdirilir.



## 8. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Anlaşmazlıklarda çatışma çözüme becerilerinin hangilerini kullanılacağını bilir.

### Araç Gereçler

- Renkli kağıtlar, durum kartları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta ile ilgili geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır ve konuya geçilir.
3. Öğrencilere eğitimci tarafından bir örnek verilerek problemin çözümlünde neler yapabilecekleri tartışılır.
4. Oturumun amacı kısaca açıklanarak, aşağıdaki açıklama yapılır. Önceki oturumdaki renklerle çatışma çözüme basamakları hatırlatılarak çatışma çözüme yöntemleri üzerinde durulur.
5. “Doğru-yanlış” etkinliği için eğitimci tarafından hazırlanan çatışma ile ilgili ifadeler okunur. Her bir ifadeden sonra gruba doğru veya yanlış olup olmadığı sorulur. Öğrencilerden alınan cevaplar tartışılır.
6. Etkinlik bittikten sonra çatışma çözüme yöntemleri tahtaya yazılır.
7. Örnek çalışma üzerinden çatışma çözüme yöntemleri sınıfta çalışılır.
8. Öğrencilerden alınan öneriler ve çözümler tartışılır. Çatışma çözüme yöntemleri üzerinde tekrar durularak etkinlik sona erdirilir.
9. Öğrencilerden oturumla ilgili geribildirimler alınır, kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.

## 8. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Anlaşmazlıklarda çatışma çözme becerilerinin hangilerini kullanacağını bilir.

### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, kağıtlar, el kuklaları

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapıldıktan sonra konuya geçilir.
3. Oturumun amacı açıklanır.
4. “Gücüm olsaydı” etkinliği için gruplara bölünen öğrencilere eğitimci tarafından durum kartları dağıtılır. Durum kartlarındaki problem durumlarına dönük kendi güçleri doğrultusunda çatışma durumunda yapabilecekleri tartışılır. Çözüm önerileri grupta tartışılarak çatışma çözme aşamaları yeniden gözden geçirilir.
5. “Çatışma çözme stratejileri oyunu” etkinliği için çeşitli hayvan figürleri kullanılır. El kuklalarıyla çatışma çözme yöntemleri üzerinde durulur. Çatışma çözümede farklı stratejiler gözden geçirilir.
6. Öğrencilerin oturuma dönük geribildirimleri alındıktan sonra eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak oturum sonlandırılır.
7. Oturum değerlendirme formu verilerek doldurmaları sağlanır.

## Gücüm Olsaydı Formu

.....  
.....  
.....  
.....

Eğer.....konusunda  
gücüm olsaydı.....yapardım

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

## Çatışma Çözme Hayvan Figürleri-El kuklaları



## 9. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Empatinin kişilerarası ilişkilerde önemini fark eder.
- Hoşa giden ve gitmeyen duyguları ayırt eder.
- Kişilerarası ilişkilerde empati kurmada duyguları tanımanın önemini fark eder.

### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, örnek durum kartları, renkli kartlar

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak konuya geçilir.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanarak etkinliklere geçilir.
4. “Düşüncelerini okuyorum” etkinliği için sınıf gruplara bölünür. Önceden hazırlanan resimli kartlarda ele alınan konulara dönük düşüncelerin yazılması istenilir. Düşünceler ve duygular yazılırken resimlerdeki kişilerin yerine kendilerini koymaları yönergesi verilir.
5. Empatinin ne olduğu, duyguları tanımanın kişilerarası ilişkilerdeki önemi açıklanır.
6. “Evet ama...” etkinliği için gönüllü iki öğrenci seçilir. Mavi ve kırmızı kartlar öğrencilere rastgele verilir. Kartlar üzerinden iletişim durumları, karşı tarafı anlama, duyguları tanıma üzerinde durulur. Örnek durumlar çalışılarak empati kurmanın kişilerarası ilişkilerdeki önemi vurgulanır.
7. Oturuma dönük geribildirimler alınır.
8. Eğitimci tarafından oturumun özeti yapılarak oturum sonlandırılır.

## 9. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Empatinin kişilerarası ilişkilerde önemini fark eder.
- Hoşa giden ve gitmeyen duyguları ayırt eder.
- Kişilerarası ilişkilerde empati kurmada duyguları tanımanın önemini fark eder.

### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, duygu kartları, dart

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinliklerine dönük geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak konuya geçilir.
3. Öğrencilere etkinliğin amacı kısaca açıklanarak etkinliklere geçilir.
4. “Duygu dartı” Önceden hazırlanan ve her bir bölümü bir duyguyu ifade eden duygu dartı öğrencilerin rahatlıkla kullanabilecekleri bir alana asılır. Her bir numara bir duyguyu ifade etmektedir. Öğrencilerden isabet ettirdikleri numaraya karşılık gelen duyguyu jest mimiklerle anlatmaları istenilir. Sınıfta duygu panosu oluşturulur.
5. “Duygu yakalama oyunu” etkinliği için sınıf gruplara bölünür. Her bir gruba duygu yakalama kartı verilir. Kartlarda yer alan duyguları yakalayarak grupta paylaşımları istenilir. Etkinlik tüm grupların çalışmaları bitince tamamlanır.
6. Duyguları tahmin etme ile ilgili tartışma başlatılır. İlişkilerimizde empati kurabilmemiz için tüm bu duyguları tanımamız gerekliliği vurgulanarak empati kurmada duyguları tanımanın önemi açıklanır.
7. Oturuma dönük geribildirimler alındıktan sonra eğitimci tarafından oturum özetlenir.
8. Oturum değerlendirme formu verilerek öğrencilerin doldurması sağlanır ve oturum sona erdirilir.

## 10. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Grupla çalışmada gerekli olan becerilerin önemini fark eder.
- Grupta işbirliği ve paylaşmanın önemini fark eder.
- Grupla çalışmanın önemini ifade eder.

### Araç Gereçler

- Renkli kaleler ve kağıtlar, gemi resmi, ağacın bölümlerini içeren resimler

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta gerçekleştirilen çalışmalara dönük geribildirimler alınıp eğitimci tarafından kısaca özetlenir.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanarak etkinliklere geçilir.
4. “Sınıf Gemisi” etkinliği için önceden bir maket gemi hazırlanır. Sınıfta ğrencilerin görebileceği bir yere asılır ve öğrencilere geminin hangi bölümlerinde çalışmak istedikleri sorulur. Cevaplar alındıktan sonra her bölümün sorumluluklarının farklı olduğu, aralarındaki işblmn gerekliliği tartışılır.
5. “Sınıf ağacı” etkinliği için öğrencilerden sınıfı bir aile ağacı olarak düşünmeleri istenilir. Ağaçta yer alan her bölümün görevleri, her bölümde yer alan bireylerin sorumlulukları olduğu üzerinde durulur. Öğrencilere bu ağacın neresinde kendilerini hissettikleri sorulur ve nedenleri tartışılır. Bir gruba ait olma duygusu üzerinde durularak, her bir bölümün kendine dönük görevleri, sorumlulukları ve işbirliği, paylaşımın önemi üzerinde durulur.
6. Öğrencilerden oturma dönük geribildirimler alınarak eğitimci tarafından kısa bir zet yapılır ve oturum sonlandırılır.



## 10. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Grupla çalışmada gerekli olan becerilerin önemini fark eder.
- Grupta işbirliği ve paylaşmanın önemini fark eder.
- Grupla çalışmanın önemini ifade eder.

### Araç Gereçler

- Renkli kalem ve kağıtlar, pasta malzemeleri ve bütün pasta

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek atölye eğitimine başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği etkinlikleri ile ilgili geribildirimler alınır, eğitimci tarafından özetlenerek konuya geçilir.
3. Öğrencilere işbirliğinin ne olduğu, işbirliğinin faydaları ile ilgili kısa bir açıklama yapılır.
4. “Tadına bakalım” etkinliği için pasta yapımında kullanılan malzemeler öğrencilerin görebileceği yere yerleştirilir ve malzemelerin tadına bakmaları istenilir. Daha sonra tüm malzemelerin bir araya getirilerek yapılan bir pastanın tadına bakmaları istenilir. Her iki durum arasındaki fark tartışılır. Öğrencilerden görüşler alındıktan sonra tek başına yapılan bir iş ile işbölümü ile yapılan bir iş arasındaki fark irdelenir. Sorumluluk ve işbirliğinin önemi vurgulanır.
5. “Bir elin nesi var iki elin sesi var” etkinliği için sınıfta bir öğrenciden farklı renklerdeki kalemleri renklerine göre kutulara koyması istenilir. İkinci çalışmada ise aynı çalışmayı beş öğrencinin birlikte yapması istenilir. Her iki durum arasındaki fark tartışılır. Bir işi birlikte yapmanın önemi üzerinde durulur. Birlikte bir işi yaparken sorumluluklar ve işbölümü ile ilgili tartışma başlatılır. Grupta işbirliğini önemi, işbirliğinin ne olduğu, okulda ve evde işbirliği gerektiren işler, işbirliğinin bizlere katkıları üzerinde durulur.
6. Öğrencilerden alınan cevaplar irdelenir ve bir grupta paylaşım ve işbirliğinin oluşması için ne tür yollar izlenmesi gerektiği üzerinde durulur.
7. Etkinlik sonunda öğrencilere işbirliğinin ne olduğu, ne işe yaradığı, faydaları ve önemi üzerinde durulur. Konu ile ilgili öğrencilerden geribildirimler alınır.
8. Eğitimci tarafından kısa bir özet yapılarak öğrencilerin oturum değerlendirme formlarını doldurmaları sağlanır ve oturum sona erdirilir.

## 11. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Arkadaşlığın önemini kavrar.
- Etkili arkadaşlık ilişkilerinde olumlu tepkilerin neler olduğunu kavrar.
- Arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği ve paylaşmanın önemini kavrar.

### Araç Gereçler

- Renkli kalemler, örnek durum kartları,

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta yapılan çalışmalarla ilgili geribildirimler alınır, eğitimci tarafından özetlenir.
3. Oturumun amacı kısaca anlatılarak etkinliklere geçilir.
4. “Ne yaparsın” etkinliği için farklı durumlar öğrencilere okunur ve tepkilerinin neler olduğu ile ilgili cevapları alınır. Her bir duruma dönük tepkiler irdelenir. Etkinlik sonunda arkadaşlık ilişkilerinde yaklaşım biçimleri, önemi ve yapılması gerekenler konusunda açıklama yapılır.
5. “İyi arkadaş olan kişiler neler yaparlar” sorusu yöneltilir ve alınan cevaplar sınıf tahtasına yazılarak tartışılır.
6. “Arkadaşlık rol kartları” etkinliği için eğitimci tarafından hazırlanan arkadaşlık rol kartları tek tek öğrencilerle paylaşılır. Her bir rol kartı ile ilgili durum tartışılır. Arkadaşlık ilişkilerinde olumlu tepkilerin neler olduğu üzerinde durulur.
7. “İyi bir arkadaş.....” başlığı ile başlayan cümleyi tamamlamaları istenilir. Alınan cevaplar sınıfta tartışılır. Tüm yazılanlar üzerinden arkadaşlığın, iyi bir arkadaş olmanın, etkili arkadaşlık ilişkilerinde olumlu tepkilerin önemi üzerinde durulur. Bu etkinlik için ARKADAŞ İLİŞKİLERİ KARTLARI kullanılır.
8. Öğrencilerden oturuma dönük geribildirimler alınır ve eğitimci tarafından oturumun kısa bir özeti yapılarak oturum sona erdirilir.

## 11. Atölye Eğitimi

### Kazanımlar

- Arkadaşlığın önemini kavrar.
- Etkili arkadaşlık ilişkilerinde olumlu tepkilerin neler olduğunu kavrar.
- Arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği ve paylaşmanın önemini kavrar.

### Araç Gereçler

- Renkli kalem ve kağıtlar, makas

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden gerçekleştirilen sınıf rehberliği çalışmalarına dönük geribildirimler alınır, eğitimci tarafından kısa bir özet yapılır ve konuya geçilir.
3. Oturumun amacı kısaca açıklanarak etkinliğe geçilir.
4. “Ben sana güveniyorum” etkinliği için gözleri bağlı bir öğrenci ve sınıfta farklı eşyaları simgeleyen farklı öğrenciler seçilir. Gözleri bağlı öğrencinin sınıfta dolaşması istenilir. İkinci etkinlikte ise gözleri bağlı öğrenciye yardımcı eşlik eden bir öğrenci seçilir ve sınıfta birlikte gezmeleri istenilir. Yardım alan öğrenci ile yardım almayan öğrencinin sınıfta gözleri bağlı gezerken neler hissettikleri sorulur ve grupta arkadaşlık ilişkileri üzerinde durulur.
5. Öğrencilere arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği ve paylaşım yapmanın önemi üzerinde durularak ikinci etkinliğe geçilir. “Bir ağaç çizelim etkinliği” için sınıf gruplara ayrılır ve her bir gruptan ağacın farklı bölümlerini çizmeleri istenilir. Çizim için kendi aralarında işbirliği yapmaları önerilir. Çalışma bittikten sonra çalışma sonunda elde ettikleri kazanımlarla ilgili paylaşımlar alınır.
6. Çalışma yaparken aralarındaki işbirliği ve paylaşımın önemi üzerinde durulur.
7. Etkinlik sonunda arkadaşlık ilişkisinin önemi vurgulanarak öğrencilerden oturuma dönük geribildirimler alınır.
8. Atölye eğitimi, eğitimcinin oturum kısa bir özetinin yapması ve oturum değerlendirme formlarının doldurulması ile sonlandırılır.

## 12. Sınıf Rehberliği

### Kazanımlar

- Programda elde ettiği kazanımları gelecek yaşamında nasıl kullanacağını kavrar.

### Araç Gereçler

- Renkli kalem ve kağıtlar, makas

### Uygulama

1. Öğrencilere hoş geldiniz diyerek oturuma başlanır.
2. Gönüllü öğrencilerden geçen hafta yapılan çalışmalarla ilgili geribildirimler alınır, eğitimci tarafından kısa bir özet yapıldıktan sonra konuya geçilir.
3. “Kendimle gurur duyuyorum” etkinliği için öğrencilerden kendileri ile duydukları bir konuyu düşünmeleri “Kendimle gurur duyuyorum. Çünkü... cümlesini tamamlamaları istenilir. Öğrencilerle kendilerine dönük gurur duydukları özellikleri ve nedenleri tartışılır. Kendi güçlü yönlerinin farkına varmanın önemine vurgu yapılarak etkinlik bitirilir.
4. Güçlü yönlerinin farkına varma ve yapabilirliklerini fark etmenin önemi vurgulanarak öğrencilere bu konu ile ilgili açıklama yapılır. Sınıf ağacına program boyunca öğrendikleri, kazandıklarına dönük paylaşımlarını önceden dağıtılan kağıtlara yazarak asmaları istenilir. “Grup ağacı oluşturma” etkinliği için hazırlanan küçük kağıtlara yazılan paylaşımlar tek tek ele alınarak tartışılır.
5. Öğrencilerden öğrendiklerini günlük yaşamda nasıl kullandıkları konusunda paylaşımları alınır.
6. Etkinlik sonunda son oturum olması nedeniyle öğrencilerden grup çalışmasının tümüne dönük duyguları ve paylaşımları alınır. Tüm öğrencilere teşekkür edilerek oturum sona erdirilir.

## Grup Ağacı- Kazandıklarımız



## Ek A.2

### *Kontrol Grubuna Uygulanan Eğitim Programı*

Sınıf Rehberliği Ön Oturum- Kontrol Grubu Ölçek Uygulama Çalışması

Kazanımlar

- Grup çalışmasının amaçlarını fark eder

Araç Gereçler

- Kişisel bilgi formu, Yaşam Becerileri Ölçeği, Kalemler

Uygulama

1. Eğitimci gruba programın içeriği, sürecin nasıl işleyeceği konusunda bilgi vermiş ve dört haftalık programla ilgili her hafta ne tür konuların işleneceğini haftalık bir plan yaparak açıklamıştır. Programda konularla ilgili film ve animasyonlar kullanılmıştır. Öğrencilere dört hafta boyunca çeşitli konularda kısa animasyonlar, filmler izleneceği konusunda bilgi verilmiştir.
2. Grup üyelerine “Kişisel Bilgi Formu” verilmiş ve aileleri ile birlikte doldurmaları konusunda açıklama yapılmıştır.
3. Yaşam becerileri ölçeği (ön test uygulaması) gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulama 45 dakika sürmüştür.
4. Oturum bir sonraki oturumda hangi konunun ele alınacağı açıklanarak sonlandırılmıştır.

Sınıf Rehberliği 1.

Kazanımlar

- Beden sağlığının önemini fark eder.

Araç gereçler

- Beden sağlığı ve bedeni tanımaya dönük animasyon film

Uygulama

1. Sınıf rehberliğinin amacı tahtaya yazıldıktan sonra beden sağlığı denilince öğrencilerin akıllarına neler geldiği sorulmuş, gruptan görüşleri alınarak tartışılmıştır.
2. Eğitimci öğrencilerden aldığı görüşler ve düşünceleri kısa bir özetleyerek, öğrencilere bedeni tanıma ve beden sağlığı ile ilgili kısa bir animasyon film izlettirmiştir. Film 10 dakika sürmüş, filmden sonra öğrencilerle filme dönük paylaşımları alınmıştır.
1. Oturum sonunda kısa bir özet yapılarak oturum sona erdirilir.

## Sınıf Rehberliği 2.

### Kazanımlar

- Dengeli ve sağlıklı beslenmenin önemini fark eder.

### Araç gereçler

- Dengeli ve sağlıklı beslenme konusunda hazırlanmış animasyon film.

### Uygulama

1. Geçen haftanın özeti gönüllü öğrenciler tarafından yapılmış, eğitimci tarafından bugünkü oturumda yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi verilmiştir. Konu sınıf tahtasına yazılmış ve konuya dikkat çekilmesi sağlanmıştır.
2. Önceden hazırlanan dengeli ve sağlıklı beslenme konulu film izletilmiş, filmle ilgili öğrencilerden görüşler ve paylaşımlar alınmıştır. Özellikle öğrencilerin beslenme konusunda yaptıkları yanlışları dile getirdikleri gözlenmiştir. Film 15 dakika sürmüştür.
3. Öğrencilerle film sonunda kısa bir özet yapılarak oturum sona erdirilmiştir.

## Sınıf Rehberliği 3.

### Kazanımlar

- Hijyen ve vücut temizliğinin önemini fark eder.

### Araç gereçler

- Hijyen ve vücut temizliği konusunda hazırlanmış animasyon film.

### Uygulama

1. Geçen haftanın özeti gönüllü öğrenciler tarafından yapılmış ve bu haftaki oturumun konusu açıklanarak eğitimci tarafından tahtaya yazılmış, öğrencilerin dikkati konuya çekilmiştir. Öğrencilerden alınan geçen haftanın konusu ile ilgili paylaşımlarda ailelerini de sağlıklı ve dengeli beslenme konusunda uyardıklarını, bu konuda okul kantini ile ilgili de yapılacak çalışmaların olduğunu vurgulamışlardır.
2. Öğrencilere daha sonra hijyen ve vücut temizliği konusunda kısa bir film izlettirilmiş ve film tartışılmıştır. Animasyon film 15 dakika sürmüştür.
3. Oturum sonunda kısa bir özet yapılarak oturum sona erdirilmiştir.

#### Sınıf Rehberliği 4.

##### Kazanımlar

- Gz sağlığının önemini fark eder.

##### Araç gereçler

- Göz sağlığı konusunda hazırlanmış animasyon film.

##### Uygulama

1. Geçen haftanın zeti gönüllü öğrenciler tarafından yapılmış, daha çok evde ne tür uygulamalar yaptıkları üzerinde açıklamaları olduğu görülmüştür. Bu haftanın konusu eğitimci tarafından tahtaya yazılmış ve öğrencilere göz sağlığı denilince ne anladıkları sorulmuştur. Göz sağlığı konusunda öğrenciler örnekler vermiş, göz sağlığı taramalarının önemi vurgulanmıştır.
2. Paylaşımlardan sonra göz sağlığı konusunda kısa bir animasyon film izletilmiştir. Film 18 dakika sürmüştür. Filmden sonra öğrencilerle konu tartışılmış paylaşımlar alınmıştır.
3. Oturum kısa bir özetleme yapılarak sona erdirilmiştir.

##### Son lek Uygulama

1. Öğrencilere ilk hafta uygulanan ölçeğin yeniden uygulanacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra Yaşam Becerileri leği son test uygulamasına geçilmiştir. Uygulama 45 dakika sürmüştür.

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

1. Adınız-soyadınız.....
2. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )
3. Sınıfınız: ( )
4. Annenizin Mesleği: ( ) Ev Hanımı ( ) Serbest Meslek ( ) Emekli  
( ) İşçi ( ) Çiftçi ( ) Memur
5. Babanızın Mesleği: ( ) Serbest Meslek ( ) Emekli ( ) İşçi  
( ) Çiftçi ( ) Memur
6. Anne eğitim düzeyiniz:  
( ) Okuma yazma bilmiyor  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü
7. Baba eğitim düzeyiniz:  
( ) Okuma yazma bilmiyor  
( ) İlkokul  
( ) Ortaokul  
( ) Lise  
( ) Üniversite  
( ) Lisansüstü
8. Sosyo-ekonomik düzeyiniz: Alt ( ) Ortanın altı ( ) Orta ( ) Ortanın üstü ( ) Üst ( )

## Ek B.2

**Yaşam Becerileri Ölçeği (İlişki ve Sosyal İlgil Alt Boyutu)**

Aşağıda, yaşam becerileri düzeyinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Soruların size uygunluk derecesine göre bana hiç uygun değil ile bana tamamiyle uygun seçenekleri arasından birini işaretleyerek doldurmalısınız. Vereceğiniz cevaplar sonucunda yaşam becerilerine yönelik ihtiyaçlarınızı belirleyecek ve hangi konularda kendinizi geliştirmeniz gerektiğini göreceksiniz. Vermiş olduğunuz cevaplar herhangi bir üçüncü kişi ile paylaşılmayacak, sadece sizlere yönelik eğitim verme ve akademik çalışmalarda kullanılacaktır. Yandaki derecelendirmeyi kullanarak her bir ifadeye yönelik cevaplarınızı işaretleyiniz.		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Farklı kültürlerden gelen kişileri severim.	1	2	3	4	5
2	Benden farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
3	Karşı cinsiyetten kişilerle çok rahat iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
4	Benim tuttuğum takımı tutmayan kişilerle samimi olabilirim.	1	2	3	4	5
5	Başka ülkeden gelen insanları tanımak için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
6	Yaşadığım anlaşmazlıkları çözmek için baskı kurmaya ve kendimi kabul ettirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7	Birileriyle sürekli anlaşmazlıklar yaşarım.	1	2	3	4	5
8	Arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımızı kavga ederek çözeriz.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta/okulda birlikte işbirliği içinde çalışmayı gerektiren görevlerin üstesinden gelebilirim.	1	2	3	4	5
10	Arkadaşlarımla birlikte çalışmaktan keyif duyarım.	1	2	3	4	5
11	İşbirliğine dayalı çalışmalarda başarımın daha da arttığını hissedirim.	1	2	3	4	5
12	Birisiyle konuşurken göz teması kurarım.	1	2	3	4	5
13	Sözünü bitirene kadar karşımdaki kişiyi dikkatle dinlerim.	1	2	3	4	5
14	Duygularımı ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim	1	2	3	4	5
15	Biriyle karşılaştığımda rahatlıkla selam veririm.	1	2	3	4	5
16	İletişimde olduğum kişilerin söz ve hareketlerine dikkat ederim	1	2	3	4	5
17	İnsanlarla rahat bir şekilde iletişim kurabilirim.	1	2	3	4	5
18	Tanıdıklarımla sürekli sanal/sosyal medyada iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
19	Söylemek istediklerimi açık ve net bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
20	Etrafımdaki yaşlı ve düşkün insanlara yardım ederim.	1	2	3	4	5
21	Engelli birine yoldan karşıya geçmesi için yardım ederim.	1	2	3	4	5
22	Evde ebeveynlerim çalışırken onlara yardım etmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
23	Okulda öğrenmede zorluk çeken arkadaşlarıma yardım ederim.	1	2	3	4	5
24	Duygularımı incitmiş birini gördüğümde kötü hissedirim.	1	2	3	4	5
25	Arkadaşlarım sorunlarını rahatlıkla benimle paylaşabilirler.	1	2	3	4	5
26	Başkaları başarılı olduğunda mutlu olurum.	1	2	3	4	5
27	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde moralim bozulur.	1	2	3	4	5
28	Eşyalarımı (top, kalem, silgi, kitap, tablet, telefon, vb.) arkadaşlarımla paylaşıyorum	1	2	3	4	5
29	Bildiklerimi arkadaşlarımla paylaşmak beni çok mutlu eder.	1	2	3	4	5
30	Oyun oynarken arkadaşlarımla oyuna dahil olması beni mutlu eder	1	2	3	4	5
31	Ailemle ilişkilerimde sevildiğimi hissedirim.	1	2	3	4	5
32	Öğretmenlerim tarafından sevildiğimi hissedirim	1	2	3	4	5
33	Arkadaşlarımla birlikte çok mutlu ve huzurlu hissedirim	1	2	3	4	5

## Ek B.3

**Öğretmen Gözlem Formu**

Aşağıda sorulan sorular öğrencinizin katıldığı program öncesinde/sonrasında yaşam becerileri ile ilgili düzeyini belirlemekle ilgilidir. İşaretlemeyi kutu içinde ilgili bölüme (×) koyarak yapabilirsiniz. Size bu maddeleri yönelmemizin nedeni 12 haftalık YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ öncesinde ve sonrasında öğrencinizde var olan yaşam becerilerini sizin düşüncelerinizle değerlendirmektir.

Öğrencim.....	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir zaman
Kendi güçlü yönlerini bilir.				
Duygularını kontrol eder.				
Sosyal ortamlarda farklı durumlarda nasıl davranacağını bilir.				
Başkalarının farklı yönlere sahip olmasının doğal olduğunu kabul eder.				
Başkalarının farklılıklarına saygı gösterir.				
Başkalarının farklı özelliklerine karşı hoşgörülüdür.				
Herhangi bir durumda başkalarının düşüncelerini önemser.				
Başkalarının duygularını önemser.				
Kolaylıkla arkadaş edinebilir.				
Akranları ile işbirliği yapar.				
Biriyle konuşmak için uygun zamanı bekler.				
Arkadaşlarıyla her türlü iletişimde bulunur.				
Birisi ona bir şey anlattığında onu dinler.				
Başkalarını göz teması kurarak dinler.				
Arkadaşlarıyla iletişime girmek onun için önemlidir.				
Bir şey istediğinde karşı tarafı zor durumda bırakmamak için uygun zamanı bekler.				
Arkadaşlarıyla pek çok şeyi paylaşır.				
Arkadaşlarını önemser.				
Arkadaşlarının problemlerini veya ihtiyaçlarını anlamak için çaba harcar.				
Arkadaşa sahip olmak onun için önemlidir.				
Başkalarının ihtiyaçlarını önemser.				
Arkadaşlarının duygularını önemser.				
Arkadaşları tarafından kabul edilir.				
Arkadaşı bir problem yaşadığında onu anlamak için kendini onun yerine koymaya çalışır.				
Arkadaşının herhangi bir durumda neler hissettiğini anlamaya çalışır.				
Arkadaşı üzgünken onu anlamaya çalışır.				

Bir problem yaşadığında problemin ne olduğunu anlamaya çalışır.				
Bir problem çıktığında sakin olmaya çalışır.				
İhtiyacı olan akranlarına yardımcı olmayı teklif eder.				
Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek için çaba harcar.				
Bir problem olduğunda çözmek için uğraşır.				
Başkaları ile problem yaşadığında problemi birlikte çözmeye çalışır				
Çözemediği problemlerde başkalarından yardım ister.				
Bir problemin çözümü için etkili çözümler üretir.				
Bir problemi olduğunda nasıl çözebileceğini bilir.				
Sınıf çalışmasında arkadaşlarıyla işbirliği yapar.				
Sınıf içinde yapılacak çalışmalarda yönergelere uyar.				
İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından destek alır.				
Sınıfta kendisinden beklenen görevleri yerine getirir.				
Grup çalışmalarında işbirliği yapmak için çaba harcar.				
Başkaları ona ihtiyaç duyduğunda onlara yardım için çalışır.				
Görevlerini zamanında yapar.				
Bir gruba katılmak onun için önemlidir.				
Grup etkinliklerine kendi isteği ile katılır.				
Grup çalışmalarında verilen görevleri yerine getirmek için tüm gücünü kullanır.				
Başkalarına yardım eder.				
Yukardaki yaşam becerilerine dönük öğrencide var olan durumlarla ilgili eklemek istedikleriniz...				

## Ek B.4

### Ebeveyn Gözlem Formu

Aşağıda YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ programı süresince çocuğunuzun yaşadığı değişimleri içeren maddeler bulunmaktadır. Çocuğunuza en uygun seçeneğe ( X ) işareti koyunuz. Amacımız çocuğunuzun okulda edindiği bilgi ve becerileri ev ortamına yansıtmayı amaçlamamıştır. 12 haftalık eğitim sürecinde katıldığı programın çocuğunuz üzerindeki etkilerine dönük gözlemlerinizi değerlendirmektir. Her bir maddeyi çocuğunuzla ilişkilerinizi dikkate alarak yanıtlayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Çocuğum,	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir zaman
Kendine dönük güçlü yönlerini ifade etmeye başladı.				
Kendi olumlu özelliklerini daha fazla sözlü ifade etmeye başladı.				
Kendi olumsuz özelliklerini daha fazla sözlü ifade etmeye başladı.				
Bizimle ilişkilerinde duygularımızı anlamaya dönük çabası arttı.				
Bizimle ilişkilerinde kendi duygularını daha net ifade etmeye başladı.				
Başkalarının kendinden farklı olmasının normal olduğunu ifade etmeye başladı.				
Farklı kültürlerden gelen kişilere daha fazla hoşgörülü olmaya başladı.				
Grup çalışmalarına karşı cinsten arkadaşlarını daha fazla katmaya başladı.				
Arkadaşları ile çatışma yaşadığında çatışmayı sürdürmek yerine onlarla konuşarak çözmeyi daha fazla tercih etmeye başladı.				
Arkadaşları ile birlikte çalışmaktan daha fazla keyif almaya başladı.				
Evde işbirliği ve paylaşım görevlerinde daha istekli görev almaya başladı.				
Bizimle konuşurken göz teması kurarak konuşmaya başladı.				
Evde biri konuşurken onu daha dikkatli dinlemeye başladı.				
Aile içinde bir konu konuşulduğunda daha etkin bir şekilde dinlemeye başladı.				
Herhangi bir durumda duygularını daha rahatlıkla ifade etmeye başladı.				
Bizlerle iletişim kurarken söz ve hareketlerimize daha fazla dikkat etmeye başladı.				
Engelli birine yardım etmede daha fazla duyarlılık geliştirdi.				
Eşyalarını arkadaşları ile paylaşma davranışı arttı.				
Arkadaşları ile daha fazla oyun oynamaya başladı.				
Çocuğunuzun katıldığı yaşam becerileri eğitim programından memnun kaldınız mı? Neden				
Çocuğunuzun benzer programlara katılmasını ister misiniz?				
Programı başka velilere önerir misiniz?				

**Ek B.5*****Odak Grup Görüşmesi***

Katılımcı sayısı :

Görüşme Tarihi :

*Merhaba. Sayın velilerimiz. 12 haftalık YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM programı öncesinde size dönük bilgilendirme çalışmamız olmuştur. Sizlerle yapacağımız bu görüşmemizin amacı 12 haftalık süre içinde gerçekleştirdiğimiz eğitim programı içeriğindeki konularla ilgili çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler veya kazanımlar boyutunda görüşlerinizi almaktır.*

1. Çocuğunuzun kendi güçlü yönlerinin farkında olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Çocuğunuz kendine dönük olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında mı?
3. Başkalarının farklılıklarını kabule dönük yaklaşımı nasıldır? Program süresince farklılıkları kabule dönük yapılan etkinlik ve çalışmalar çocuğunuzun bu bakış açısını nasıl etkilemiştir. Bu konuda gözlemlerinizi nelerdir?
4. Çocuğunuzun iletişim becerileri konusunda program sonunda kazanımları ile ilgili neler söyleyebilirsiniz. Sizi dinlerken sizinle göz teması kuruyor mu?, Sizi etkin dinleme becerisi için çaba harcıyor mu? İsteklerini dile getirirken uygun zamanı bekliyor mu?
5. Sizinle iletişimde iken düşüncelerinizi veya duygularınızı önemsiyor mu?
6. Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkilerinde herhangi bir gelişme gözlemlediniz mi? Ne gibi değişimler gözlemlediniz?
7. Bir problemin çözümünde veya bir çatışma yaşandığında karşı tarafı dinlemeye çaba harcıyor mu? Bir problem yaşandığında çözüme dönük ne tür davranışlarda bulunuyor?
8. Evde birlikte yaptığımız çalışmalarda işbölümüne katılıyor mu? İşbirliğine giriyor mu?,
9. Çocuğunuzun program sonrasında grupla çalışmalarında bir değişim gözlemlediniz mi?
10. Programla ilgili çocuğunuzun sizinle paylaşımları nelerdir? Sizler program hakkında neler düşünüyorsunuz?

**Ek B.6*****Öğrenci Görüşme Formu***

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sınıfınızla birlikte 12 haftalık bir yaşam becerileri sınıf rehberliği ve atölye eğitimi çalışması gerçekleştirdik. Çalışmada kendi olumlu özelliklerimiz, güçlü yönlerimiz, farklılıkları kabul etme, empati, grupla işbirliği ve paylaşım, arkadaşlık ilişkileri, besleyici ilişkiler, iletişim, çatışma çözme gibi konuları ele aldık. Bu çalışmalarını ayrıca atölye eğitimleri ile de destekledik. Sınıf rehberlik çalışmalarımızı haftada bir gün bir ders saati içinde, atölye eğitimlerini ise aynı hafta içinde iki ders saati içinde tamamladık. Program bitiminde programın işleyişi, programdan kazandıklarınız, programla ilgili duygu ve düşünceleriniz, program süreci, ve eğitmeniye ait görüşleriniz ile ilgili sizlere bazı sorular yönelteceğim. Soruları içtenlikle cevaplayacağımızı umuyorum.

1. Yapılan yaşam becerileri eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Eğitim boyunca hangi sınıf rehberliği veya atölye eğitiminin yarar sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
3. Sınıf rehberliği veya atölye eğitiminden hangisi en çok hoşunuza gitti? Neden?
4. Sınıf rehberliği ve atölye eğitimlerinin işleyişi hakkında neler düşünüyorsunuz? Hangi yöntemlerden daha çok hoşlandınız? Neden?
5. Sınıf rehberliği veya atölye eğitimlerinden genel olarak öğrendiklerinizi düşündüğünüzde günlük yaşamınızı öğrendikleriniz nasıl etkiledi? Öğrendiklerinizden hangilerini günlük yaşamda kullanmaya başladınız?
6. Eğitmeni hakkındaki görüşleriniz ve düşünceleriniz nelerdir?
7. Eğitim almayan arkadaşlarınıza sınıf rehberliği veya atölye eğitimlerini nasıl anlatırsınız?

**Ek C.1*****Aile Bilgilendirme ve Kabul Formu***

Sayın Veli,

2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk döneminde okulumuz rehber öğretmeni tarafından yaşam becerileri eğitimi programı uygulanacaktır. Program sınıf rehberliği ve atölye eğitiminden oluşacaktır. Çocuğunuzun bu programa katılması için izniniz gerekmektedir. Program 1 Kasım 2016 tarihi ile 19 Ocak 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Program içinde yer alan sınıf rehberlik çalışması bir ders saati, atölye eğitimi ise iki ders saati sürecek şekilde 12 oturum sınıf rehberliği, 12 oturumluk atölye eğitimi şeklinde planlanmıştır. Program içinde yer alan sınıf rehberlik çalışması sosyal etkinlik ders saatlerinde, atölye eğitimi ise sınıf öğretmenin belirlediği bir saatte gerçekleştirilecektir.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı içinde gerçekleştirdiğimiz rehberlik çalışmalarının odak noktasında çocuklarımızın gelişim dönemlerinin gerektirdiği kazanımları kazandırmak yer almaktadır. Çocuklarımızın içinde buldukları dönemin gerektirdiği yaşam becerilerini kazandırmak ise en önemli hedeflerimizdendir. Bu programda farklılıkları kabul, çatışma çözme, grupta paylaşım, işbirliği, besleyici ilişkiler, empati ve sosyal beceriler gibi çeşitli yaşam becerileri ile ilgili çalışmalar yapılacaktır.

Günnur Özbay  
Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen

Çocuğumun rehberlik servisi tarafından gerçekleştirilen yaşam becerileri eğitimi programına katılması konusunda bilgilendim.

Veli Ad ve Soyadı

Tarih.....

İmza.....

## Ek. D.1

*Yaşam Becerileri Programı Katılımcı Görüşme Formu Frekansları*

Tema	Öğrencilerin Kullandığı İfadeler	Frekans
Program Sürecine İlişkin Görüşler	Öğretici bir programdı.	21
	Eğitim boyunca güzel zaman geçirdim.	21
	Eğlenceli bir programdı.	19
	Gelişimimiz için etkiliydi.	19
	Eğitim çok dolu ve faydalıydı.	19
	Çok şey öğrendiğimi düşünüyorum.	19
	Oyunlarla pek çok yaşam becerisi öğrendim	17
	Grup çalışmalarında fikirlerimin önemsenmesi beni çok mutlu etti.	17
	Arkadaşlarımla daha uzun ve güzel zaman geçirdim.	14
	Sınıfta yaptığımız çalışmaları atölyede daha fazla öğrendik.	9
	Keşfetmediğimiz yeteneklerimiz ortaya çıktı.	5
	Daha serbest ve özgürce düşüncelerimizi ifade etmemize fırsat verdi.	6
	Yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sağladı.	6
	Kuklalarla yapılan çalışmamız çok kalıcı ve öğreticiydi.	5
	Dersler arasında dinlendirici bir programdı.	3
	Dersler arasında farklı bir eğitim alma şansımız oldu.	3
	Derslerde kullandığımız yöntemlerden daha farklı yöntemler kullandık.	3
Etkinliklerde yaka kartlarımıza takılan küçük resimli ödüller bizi cesaretlendirdi.	2	
Araştırmacıya İlişkin Görüşler	Eğlenceli	21
	Olumlu	19
	Saygılı	10
	Ödüllendirici	9
	Cesaretlendirici	9
	Anlayışlı	8
	Onurlandırıcı	8
	Kendimizi rahat ifade etmemizi sağlayıcı	7
	Güven verici	4
Programın Sonucunda Kazanımlara Dönük Görüşler	Çatışma çözme becerilerini oyunlarla öğrendim.	21
	Duyguları tanımama fırsat sağladı	20
	Çok fazla duygunun olduğunu öğrendim.	19
	Çatışmanın kavga olmadığını öğrendim.	19
	İletişimin önemi ile ilgili bilgim arttı	19
	İletişim kazaları konusunda bilgilendim	18
	Farklılıklara saygı duyma ve hoşgörüm arttı	18
	İletişim becerilerini öğrendim.	17
	Birbirimizi nasıl dinleyeceğimi öğrendim	14
	Farklılığı ve bu farklılıklara saygı duymamız gerektiğini öğrendim	12
	Arkadaşlık ilişkilerinde önemli olan durumlar konusunda bilgim arttı.	12
	Gruplarda işbölümü yapmanın önemi konusunda bilgim arttı.	8
	Kendimi ifade etme şansı buldum.	7
	Hayatımızda yardımlaşmanın önemini fark ettim.	6
	Güçlü yönlerimi fark ettim	5
Derslerimi olumlu etkilediğini düşünüyorum.	3	
Resimlerle kendi olumlu ve güçlü yönlerimi ifade etmek daha kolay oldu.	4	

	Çatışma çözme becerilerini öğrenmek öfkemi kontrol etmemde gelişme sağladı	4
Öğrendiklerini günlük yaşama aktarma konusundaki görüşler	Çatışma çözme basamaklarını kullanma	19
	Grupta işbölümü ve paylaşım	17
	İletişim becerileri	16
	Etkin dinleme	9
	Arkadaşlık ilişkilerini geliştirme	9
	Empatiyi kullanma	8
	Güçlü yönlerini ifade etme	7
Yaşam becerileri eğitim programının işleyişi, kullanılan yöntemlere ait görüşler	Atölye eğitimleri uygulamaya daha çok dönük olduğu için daha etkiliydi.	19
	Gruplarda çalışmalar işbölümü ile gerçekleştirildi.	19
	Görüşlerimizi resimlerle ifade ettik.	19
	Oyunlar oynanarak konuların daha iyi anlaşılması sağlandı.	18
	Resimlerle konuyu daha iyi anladık.	17
	Konuların uygulamalı işlenmesi daha anlaşılır ve kalıcıydı.	12
	Konuların örneklerle işlenmesi anlaşılır ve kalıcıydı.	8
	Yapbozlarla konular eğlenceli ve daha anlaşılır hale getirildi.	7
	Kuklalar kullanılarak konular eğlenceli hale getirildi.	6
	Her etkinlikten sonra değerlendirme ile yapılan çalışmalarla ilgili görüşlerimiz alındı.	4
	Aramızda yarışmalar yaparak birbirimizi ödüllendirdik	4
	Etkinliklerin çok olması programı anlaşılır yaptı.	4

## Ek. D.2

**Yaşam Becerileri Programına Dönük Ebeveyn Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar**

MADDELER	HER ZAMAN	ÇOĞUNLUKLA	BAZEN	HIÇBİR ZAMAN
Kendine dönük güçlü yönlerini ifade etmeye başladı.	7	11	3	
Kendi olumlu özelliklerini daha fazla sözlü ifade etmeye başladı.	9	13		
Kendi olumsuz özelliklerini daha fazla sözlü ifade etmeye başladı.	7	10	4	
Bizimle ilişkilerinde duygularımızı anlamaya dönük çabası arttı.	4	13	4	
Bizimle ilişkilerinde kendi duygularını daha net ifade etmeye başladı.	6	12	3	
Başkalarının kendinden farklı olmasının normal olduğunu ifade etmeye başladı.	13	8		
Başkalarının farklılıklarına karşı hoşgörüsü arttı	15	6		
Grup çalışmalarına karşı cinsten arkadaşlarını daha fazla katmaya başladı	9	10	2	
Arkadaşları ile çatışma yaşadığında çatışmayı sürdürmek yerine onlarla konuşarak çözmeyi daha fazla tercih etmeye başladı	9	11	1	
Arkadaşları ile birlikte çalışmaktan daha fazla keyif almaya başladı	14	6	1	
Evde işbirliği ve paylaşım gerektiren görevlerde daha istekli görev almaya başladı	8	10	3	
Bizimle konuşurken göz teması kurarak konuşmaya başladı	5	16		
Evde biri konuşurken sözünü bitirinceye kadar dikkatle dinleme davranışı gelişti.	8	12	1	
Herhangi bir durumda duygularını daha rahatlıkla ifade etmeye başladı.	10	9	2	
Gerekli duyulduğunda başkalarına yardım etme becerisi gelişti.	8	11	2	
Başkaları ile iletişim kurarken onlarla göz teması kurarak dinlemeye başladı.	6	13	2	
Aile içinde bir konu konuşulduğunda bizleri daha etkin bir şekilde dinlemeye başladı.	7	8	6	
Aile içinde bir çatışma yaşandığında bizlerin problem ve ihtiyaçlarını önemsemeye başladı.	6	13	2	
Aile içinde bir problem oluştuğunda çözüm için karşı tarafı daha çok dinlemeye başladı.	5	13	3	
Engelli birine yardım etmede daha fazla duyarlılık geliştirdi.	14	6	1	
Eşyalarını arkadaşları ile paylaşma davranışı arttı.	12	7	2	
Arkadaşları ile daha fazla oyun oynamaya başladı.	14	6	1	

## Ek. D3

**Yaşam Becerileri Program Öncesi Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar**

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir zaman
	(n)	(n)	(n)	(n)
Neleri yapabileceğini bilir.		9	11	1
Kendi güçlü yönlerini bilir.		8	10	3
Bir konuda en iyiyi yapmak onun için önemlidir.		8	10	3
Yeterli çalışırsa başarılı olur.	1	14	4	2
Kendini sınıfa ait hisseder.	1	13	6	1
Kendine güvenir.		13	7	1
Yeni şeyler öğrendiğinde mutlu olur.		16	3	2
Duygularını kontrol eder.		11	9	1
Sosyal ortamlarda rahat davranır.		9	10	2
Sosyal ortamlarda farklı durumlarda nasıl davranacağını bilir.		8	12	1
Sosyal ilişkilerinde aktiftir.		9	9	3
Başkalarının farklı yönleri sahip olmasının doğal olduğunu kabul eder.		10	10	1
Başkalarının farklılıklarına saygı gösterir.		11	10	
Başkalarının farklı özelliklerine karşı hoşgörülüdür.		11	10	
Herhangi bir durumda başkalarının düşüncelerini önemser.		11	10	
Başkalarının duygularını önemser.		11	10	
Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.		11	10	
Kolaylıkla arkadaş edinebilir.		10	11	
Akranları ile işbirliği yapar.		10	9	2
Biriyle konuşmak için uygun zamanı bekler.		7	12	2
Arkadaşlarıyla her türlü iletişimde bulunur.		11	9	1
Birisi ona bir şey anlattığında onu dinler.		10	11	
Başkalarını göz teması kurarak dinler.		11	10	
Arkadaşlarıyla iletişime girmek onun için önemlidir.		10	11	
Öğretmenleri ile iletişime girmek onun için önemlidir.		12	9	
Bir şey istediğinde karşı tarafı zor durumda bırakmamak için uygun zamanı bekler.		8	13	
Oldukça fazla arkadaşı vardır.		10	9	2
Arkadaşlarıyla pek çok şeyi paylaşır.		8	13	
Arkadaşlarını önemser.		9	12	
Arkadaşlarının problemlerini veya ihtiyaçlarını anlamak için çaba harcar.		10	9	2
Arkadaşa sahip olmak onun için önemlidir.		11	8	2
Başkalarının ihtiyaçlarını önemser.		10	9	2
Arkadaşlarının duygularını önemser.		9	10	2
Arkadaşları tarafından kabul edilir.	1	10	10	
Arkadaşı bir problem yaşadığında onu anlamak için kendini onun yerine koymaya çalışır.		10	11	

Arkadaşının herhangi bir durumda neler hissettiğini anlamaya çalışır.		9	12	
Arkadaşlarının duygularını anlamak için çaba harcar.		8	13	
Arkadaşı üzgünken onu anlamaya çalışır.		8	11	2
Bir problem yaşadığında problemin ne olduğunu anlamaya çalışır.		8	12	1
Bir problem çıktığında sakin olmaya çalışır.		10	11	
İhtiyacı olan akranlarına yardımcı olmayı teklif eder.		10	11	
Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek için çaba harcar.		9	12	
Bir problem olduğunda çözmek için uğraşır.		10	11	
Başkaları ile problem yaşadığında problemi birlikte çözmeye çalışır		10	11	
Çözemediği problemlerde başkalarından yardım ister.		13	5	3
Bir problemin çözümü için etkili çözümler üretir.		8	10	3
Bir problemi olduğunda nasıl çözebileceğini bilir.		9	8	4
Sınıf çalışmasında arkadaşlarıyla işbirliği yapar.		8	10	3
Sınıf içinde yapılacak çalışmalarda yönergelere uyar.		8	11	2
Sınıftaki kuralların neden konulduğunu bilir.		9	10	2
Kurallara uymanın gerekliliğine inanır.		8	13	
İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından destek alır.		6	13	2
Sınıfta kendisinden beklenen görevleri yerine getirir.		8	13	
Grup çalışmalarında işbirliği yapmak için çaba harcar.		8	12	1
Başkaları ona ihtiyaç duyduğunda onlara yardım için çalışır.		8	13	
Görevlerini zamanında yapar.	2	5	13	1
Bir gruba katılmak onun için önemlidir.		9	11	1
Grup etkinliklerine kendi isteği ile katılır.		9	10	2
Grup çalışmalarında verilen görevleri yerine getirmek için tüm gücünü kullanır.		9	10	2
Başkalarına yardım eder.		9	10	2

## Ek. D.4

**Yaşam Becerileri Program Sonrası Öğretmen Gözlem Sonuçlarına Ait Soru Maddeleri, Verilen Cevaplara Dönük Frekanslar**

	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir zaman
	(n)	(n)	(n)	(n)
Neleri yapabileceğini bilir.	10	6	5	
Kendi güçlü yönlerini bilir.	11	4	6	
Bir konuda en iyiyi yapmak onun için önemlidir.	9	6	6	
Yeterli çalışırsa başarılı olur.	11	9	1	
Kendini sınıfa ait hisseder.	14	6	1	
Kendine güvenir.	10	8	3	
Yeni şeyler öğrendiğinde mutlu olur.	16	4	1	
Duygularını kontrol eder.	11	6	4	
Sosyal ortamlarda rahat davranır.	8	8	5	
Sosyal ortamlarda farklı durumlarda nasıl davranacağını bilir.	8	10	3	
Sosyal ilişkilerinde aktiftir.	9	7	5	
Başkalarının farklı yönleriye sahip olmasının doğal olduğunu kabul eder.	8	9	4	
Başkalarının farklılıklarına saygı gösterir.	11	10		
Başkalarının farklı özelliklerine karşı hoşgörülüdür.	11	10		
Herhangi bir durumda başkalarının düşüncelerini önemser.	8	11	3	
Başkalarının duygularını önemser.	10	7	4	
Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.	9	8	4	
Kolaylıkla arkadaş edinebilir.	10	6	5	
Akranları ile işbirliği yapar.	11	9	1	
Biriyle konuşmak için uygun zamanı bekler.	7	11	3	
Arkadaşlarıyla her türlü iletişimde bulunur.	9	6	6	
Birisi ona bir şey anlattığında onu dinler.	10	8	3	
Başkalarını göz teması kurarak dinler.	10	6	5	
Arkadaşlarıyla iletişime girmek onun için önemlidir.	15	5	1	
Öğretmenleri ile iletişime girmek onun için önemlidir.	11	9	1	
Bir şey istediğinde karşı tarafı zor durumda bırakmamak için uygun zamanı bekler.	11	5	5	
Oldukça fazla arkadaşı vardır.	8	7	6	
Arkadaşlarıyla pek çok şeyi paylaşır.	8	8	5	
Arkadaşlarını önemser.	5	13	3	
Arkadaşlarının problemlerini veya ihtiyaçlarını anlamak için çaba harcar.	6	11	4	
Arkadaşa sahip olmak onun için önemlidir.	9	10	2	
Başkalarının ihtiyaçlarını önemser.	11	6	4	
Arkadaşlarının duygularını önemser.	7	8	6	
Arkadaşları tarafından kabul edilir.	8	8	5	
Arkadaşı bir problem yaşadığında onu anlamak için kendini onun yerine koymaya çalışır.	6	11	4	

Arkadaşının herhangi bir durumda neler hissettiğini anlamaya çalışır.	6	8	7	
Arkadaşlarının duygularını anlamak için çaba harcar.	7	7	7	
Arkadaşı üzgünken onu anlamaya çalışır.	5	11	5	
Bir problem yaşadığında problemin ne olduğunu anlamaya çalışır.	5	11	5	
Bir problem çıktığında sakin olmaya çalışır.	5	10	6	
İhtiyacı olan akranlarına yardımcı olmayı teklif eder.	9	5	6	1
Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek için çaba harcar.	7	8	6	
Bir problem olduğunda çözmek için uğraşır.	6	10	5	
Başkaları ile problem yaşadığında problemi birlikte çözmeye çalışır	8	8	4	
Çözemediği problemlerde başkalarından yardım ister.	10	7	4	
Bir problemin çözümü için etkili çözümler üretir.	13	4	4	
Bir problemi olduğunda nasıl çözebileceğini bilir.	4	10	7	
Sınıf çalışmasında arkadaşlarıyla işbirliği yapar.	7	12	2	
Sınıf içinde yapılacak çalışmalarda yönergelere uyar.	9	11	1	
Sınıftaki kuralların neden konulduğunu bilir.	5	11	5	
Kurallara uymanın gerekliliğine inanır.	8	10	3	
İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından destek alır.	9	8	4	
Sınıfta kendisinden beklenen görevleri yerine getirir.	9	6	6	
Grup çalışmalarında işbirliği yapmak için çaba harcar.	8	11	2	
Başkaları ona ihtiyaç duyduğunda onlara yardım için çalışır.	8	8	5	
Görevlerini zamanında yapar.	8	7	6	
Bir gruba katılmak onun için önemlidir.	8	12	1	
Grup etkinliklerine kendi isteği ile katılır.	7	12	2	
Grup çalışmalarında verilen görevleri yerine getirmek için tüm gücünü kullanır.	9	5	7	
Başkalarına yardım eder.	10	8	3	

## Ek D.5

## Örnek Oturum Değerlendirme Formu

## OTURUM 2




EVET HAYIR

## NE ÖĞRENDİM-OTURUMDAN NELER KAZANDIM


Kendi özelliklerimi fark ettim  
 Güçlü yönlerimin neler olduğunu fark ettim  
 Herkesin güçlü yönleri olabileceğini fark ettim  
 Kişiyi ait özelliklerin bireyi tek ve biricik yaptığını anladım  
 Oturum sonunda varsa öğrendiğiniz/ kazandığınız diğer konuları lütfen yazınız.

Bu günkü etkinlikte en çok neden hoşlandınız? Neden? Lütfen yazınız.

## OTURUMLARDAN NE KADAR HOŞLANDINIZ



Bu günkü etkinliklerden ne kadar hoşlandınız?



5

4

3

2

1

## Ek D.6

*Yaşam Becerileri Ölçeğini Sekiz Boyutu İçin DFA Sonuçları*

<b>YBÖ Birinci Düzey DFA Sonuçları</b>								
<b>Boyut</b>	<b>Kikare</b>	<b>Sd</b>	<b>Kikare/sd</b>	<b>RMSEA</b>	<b>RMR</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>
Vermek	147.325	59	2.50	.05	.05	.90	.94	.96
Çalışmak	86.201	32	2.70	.05	.04	.93	.96	.97
Olmak	406.398	179	2.27	.05	.05	.87	.92	.94
Yaşamak	61.022	38	1.61	.03	.05	.94	.97	.98
Düşünmek	383.991	199	1.93	.04	.05	.90	.95	.95
Yönetmek	572.098	220	2.60	.05	.05	.87	.92	.92
<i>İlişki</i>	<i>388.447</i>	<i>142</i>	<i>2.74</i>	<i>.05</i>	<i>.10</i>	<i>.85</i>	<i>.90</i>	<i>.94</i>
<i>Sosyal İlgi</i>	<i>150.240</i>	<i>71</i>	<i>2.12</i>	<i>.04</i>	<i>.05</i>	<i>.93</i>	<i>.96</i>	<i>.97</i>
<b>YBÖ İkinci Düzey DFA Sonuçları</b>								
<b>Boyut</b>	<b>Kikare</b>	<b>Sd</b>	<b>Kikare/sd</b>	<b>RMSEA</b>	<b>RMR</b>	<b>NFI</b>	<b>CFI</b>	<b>GFI</b>
Vermek	161.318	64	2.52	.05	.06	.89	.93	.96
Çalışmak	88.219	33	2.67	.05	.05	.93	.96	.97
Olmak	459.282	188	2.44	.05	.06	.85	.91	.93
Yaşamak	133.534	43	3.11	.06	.11	.86	.90	.96
Düşünmek	434.109	208	2.09	.04	.06	.89	.94	.94
Yönetmek	603.419	229	2.64	.05	.05	.86	.91	.92
<i>İlişki</i>	<i>496.663</i>	<i>151</i>	<i>3.29</i>	<i>.06</i>	<i>.12</i>	<i>.81</i>	<i>.86</i>	<i>.91</i>
<i>Sosyal İlgi</i>	<i>167.867</i>	<i>76</i>	<i>2.21</i>	<i>.04</i>	<i>.07</i>	<i>.92</i>	<i>.95</i>	<i>.96</i>

## Ek D.7

## Yaşam Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlar

S NO	BOYUTLAR (CS)	ALT ÖLÇEKLER	MADDELER	MADDE TOPLAM
SOSYAL ALAN	VERMEK	Toplumsal Hizmetlere Duyarlılık	1-3 arası	3 madde
		Liderlik	4- 7 arası	4 madde
		Sorumlu vatandaşlık	8-10 arası	3 madde
		Grup çalışmalarına katkılar	11-13 arası	3 madde
	ÇALIŞMA	İş/Çalışma Hayatı Becerileri	14-16 arası	3 madde
		Takım Çalışması	17-20 arası	4 madde
Öz-Motivasyon		21-23 arası	3 madde	
SAĞLIK ALANI	OLMAK	Öz-Saygı	24-26 arası	3 madde
		Bireysel Sorumluluk	27-30 arası	4 madde
		Karakter	31- 36 arası	6 madde
		Duyguları yönetme	37-40 arası	4 madde
		Öz-disiplin	41-44 arası	4 madde
	YAŞAMAK	Stres yönetimi	45-47 arası	3 madde
Hastalıklardan korunma	48-50 arası	3 madde		
Sağlıklı yaşam stili tercihleri	51 ve 52. madde	2 madde		
Kişisel güvenlik	53-55 arası	3 madde		
BİLİŞSEL ALAN	DÜŞÜNMEK	Öğrenmeyi öğrenme	56-60 arası	5 madde
		Karar verme	61-64 arası	4 madde
		Problem çözme	65-69 arası	5 madde
		Eleştirel düşünme	70-73 arası	4 madde
		Hizmet vermeyi öğrenme	74-77 arası	4 madde
	YÖNETMEK	Amaç oluşturma	78-82 arası	5 madde
		Planlama/organizasyon	83-87 arası	5 madde
		Kayıt tutma	88-90 arası	3 madde
		Yılmazlık	91-95 arası	5 madde
		Kaynakların etkili kullanımı	96-100 arası	5 madde
DUYGUSAL ALAN	İLİŞKİ	Farklılıkları kabul etme	101-105 arası	5 madde
		Çatışma çözme	106-108 arası	3 madde
		İş birliği	109-111 arası	3 madde
		Sosyal beceriler	112-115 arası	4 madde
		İletişim	116-119 arası	4 madde
	SOSYAL İLGİ	Başkalarıyla ilgilenme	120-123 arası	4 madde
		Empati	124-127 arası	4 madde
		Paylaşma	128-130 arası	3 madde
		Besleyici ilişkiler	131-133 arası	3 madde
		<b>TOPLAM MADDE SAYISI</b>		

**Ek E. 1*****Veri Toplama Aracı Kullanma İzni***

Günnur Hanım Merhaba,

Doktora tez çalışmanız kapsamında "**Yaşam Becerileri Ölçeği**" nin kullanımına ilişkin 12.11.2016 tarihli izin talebiniz memnuniyetle karşılanmış ve kabul edilmiştir. YBÖ'nün soru formu, puanlama biçimi ve psikometrik özelliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı belgeleri gönderiyorum. Süreçte ölçekle ilgili sormak istediğiniz sorulara açık olduğumu bildirir, iyi çalışmalar dilerim.



19.11.2016

Dr. İsmail Hakkı TOMAR

**Adres ve İletişim Bilgileri**

Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı  
Havaalanı Yolu Üzeri 8.km Gaziantep  
**e-posta:** ismail.tomar@hku.edu.tr  
**İş Tel:** +90342 211 80 80 Dahili: 1107