SENARYO TEMELLİ 4. SINIF YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nazlı DÖNMEZ
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ
Ağustos, 2024
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

SENARYO TEMELLİ 4. SINIF YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Nazlı DÖNMEZ

Danışman
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

AFYONKARAHİSAR, 2024

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum "**Senaryo Temelli 4. Sınıf Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**" adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

09/08/2024

İmza

Nazlı DÖNMEZ

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	**Adı- Soyadı**	Nazlı DÖNMEZ
	Numarası	160627104
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☐Yüksek Lisans ☒Doktora ☐Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Senaryo Temelli 4. Sınıf Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisinin İncelenmesi
Tez Savunma Sınav Tarihi		09.08.2024
Tez Savunma Sınav Saati		10:00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

SENARYO TEMELLİ 4. SINIF YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISININ ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nazlı DÖNMEZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2024

Danışman: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında etkin bir şekilde kullanarak yaşamlarını kolaylaştırmayı hedefler. Bu eğitim, öğrencilerin pratik bilgi ve deneyimleriyle donanmalarını sağlayarak, onların bağımsızlıklarını artırır ve güven duygularını güçlendirir. Bu sayede, yaşamlarını yönetme ve sorunları çözme konusunda daha yetkin bireyler haline gelmelerine olanak tanır. Çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğretilmesi, bireylerin daha sonraki yaşamlarında başarılı olmalarına da yardımcı olabilir. İlkokul öğretim programlarında yaşam becerilerinin ayrı kazanımlar olarak sunulmadığı, diğer kazanımlar içerisinde örtük bir biçimde yer aldığı ve bu becerilerin nasıl geliştirileceğine ilişkin öğretmenlere yardımcı olacak herhangi bir kılavuz ya da etkinlik örneklerinin öğretim programı içerisinde yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle gerçek yaşam durumlarını içeren senaryolar ile donatılmış yaşam becerileri öğretim programı tasarısı öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı, senaryo temelli 4.sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada farklı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmanın temel desenini oluşturmaktadır. Program geliştirme sürecine demokratik yaklaşıma göre tasarlanmış bir ihtiyaç analizi çalışması ile başlanmıştır. Bu doğrultuda, uzman, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak ihtiyaçlar belirlenmiştir. İhtiyaç analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre 10 temel yaşam becerisi belirlenmiştir ve program geliştirme aşamasına geçilmiştir. İhtiyaç analizi çalışması sonucunda, 10 yaşam becerisinden oluşan (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma, değişime açık olma) 10 haftalık senaryo temelli öğrenme modeli ile yaşam becerileri program tasarısı modülleri hazırlanmıştır. Programın dört temel boyutu olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme aşamaları ihtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılandırılmıştır. Bu süreçte yaşam becerileri ölçeği de belirlenen yaşam becerilerine göre geliştirilmiştir. Ardından senaryo temelli öğrenme modeli ile tasarlanan yaşam becerileri program tasarısı pilot uygulama olarak uygulanmış, uygulama sonucunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve sonrasında 10 haftalık asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Uşak ili merkez ilçesinde yer alan devlet ilkokulunda öğrenim gören ve deney grubunda yer alan 20 öğrenci, kontrol grubunda yer alan 20 öğrenci, 10 veli ve 1 uygulayıcıdan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Yaşam Becerileri Ölçeği", öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve araştırmacı gözlem listesi kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde ve sonrasında nicel veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama sürecinde uygulayıcı ve öğrenci günlükleri tutulmuş, gözlemler yapılmış ve modül sonu değerlendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ise öğrenci ve veli görüşleri alınmış ve programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen nicel bulgulara göre, senaryo temelli ilkokul yaşam becerileri öğretim programı tasarısının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine etkili olduğu görülmüştür. Nitel bulgular da programın büyük ölçüde amacına uygun olarak gerçekleştiğini, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara yeterli düzeyde ulaştığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: 4. Sınıf öğrencileri, senaryo temelli öğrenme, yaşam becerisi.

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF SCENARIO-BASED 4TH GRADE LIFE SKILLS CURRICULUM DESIGN ON STUDENTS' LIFE SKILLS

Nazlı DÖNMEZ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2024

Advisor: Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Life skills education aims to make students' lives easier by effectively using the knowledge they acquire at school in their daily lives. This training provides students with practical knowledge and experience, increases their independence and strengthens their sense of confidence. In this way, it allows them to become more competent individuals in managing their lives and solving problems. Teaching life skills during childhood can also help individuals be successful later in life. It has been observed that life skills are not presented as separate achievements in primary school curriculum, they are implicitly included in other achievements, and there are no guides or activity examples in the curriculum to help teachers on how to develop these skills. Therefore, a life skills curriculum designed with scenarios containing real-life situations can help students develop these skills. The aim of this study is to develop a life skills curriculum designed with a scenario-based learning model and examine its effect on students' life skills. The basic design of the research is a mixed method in which different quantitative and qualitative methods are used together. The program development process began with a needs analysis study designed according to a democratic approach. According to the findings obtained as a result of the needs analysis, 10 basic life skills were determined and the program development phase was started. As a result of the needs analysis study, a 10-week scenario-based learning model consisting of 10 life skills (critical thinking, creative thinking, planning, coping with emotions, self-management, self-awareness, empathy, communication, using information, being open to change) and life skills program design modules were prepared. The four basic dimensions of the program, namely target, content, educational situations and measurement-evaluation stages, were structured according to the needs analysis results. In this process, the life skills scale was also developed according to the determined life skills. Then, the life skills program designed with the scenario-based learning model was implemented as a pilot application, necessary corrections were made as a result of the application and then the 10-week actual application was carried out.The study group of the research consists of 20 students in the experimental group, 20 students in the control group, 10 parents and 1 practitioner studying at the public primary school in the central district of Uşak province in the first semester of the 2023-2024 academic year. "Life Skills Assessment Scale for Primary School Students", teacher interview form, parent interview form, student diaries, researcher diaries and researcher observation list were used as data collection tools. Quantitative data collection tools were applied before and after the application. During the implementation process, practitioner and student diaries were kept, observations were made, and end-of-module evaluation activities were implemented. After the

implementation, student and parent opinions were taken and the effectiveness of the program was tried to be determined. According to the quantitative findings obtained at the end of the research, it was seen that the implementation of the scenario-based primary school life skills teaching program design had an impact on the life skills and mental habits of primary school students. Qualitative findings also showed that the program was largely implemented in accordance with its purpose and that the students achieved the targeted gains at a sufficient level.

Keywords: Life skills, 4. grade students, scenario-based learning.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik bir senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programı tasarlanmış, programın pilot uygulaması ve asıl uygulaması gerçekleştirilmiş, uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında öğrenci, araştırmacı, gözlemci ve velilerden nicel ve nitel veriler toplanarak programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul 4. Sınıf düzeyinde yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmaların ülkemizde yok denecek kadar az olması sebebiyle bu çalışmanın, bu konuda bir temel oluşturması ve alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı ve desteği söz konusudur. Araştırmam boyunca engin bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, rehberliği ve sabrı ile beni desteleyen ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a, zorlu süreçte önerileri ve katkılarıyla çalışmama yön veren Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a ve Prof. Dr. Özge AYDIN ŞENGÜL'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, kıymetli katkılarından dolayı tez jürisinde yer alan hocalarım Prof.Dr.Kerim GÜNDOĞDU ve Prof. Dr. Ali Osman ENGİN'e teşekkür ederim.

Bu sürecin bana kazandırdığı kıymetli arkadaşlarım Dr. Burcu KARAFİL'e, Dr. Burak OLUR'a, Dr. Mustafa Enes TEPE'ye ve Dr. Deniz YILDIZ'a yardımları için teşekkür ederim.

Evlendiğimiz günden bu yana beni her konuda destekleyen ve yanımda olan, yoğun çalışma sürecinde bana yardımcı olan, bu zorlu süreci tamamlamamı sağlayan sevgili eşim Mehmet DÖNMEZ'e yürekten teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte varlıklarıyla beni motive eden ve bana güç veren canım oğlum Güngör Alper'e ve canım kızım Bilge'ye onlara gereken zamanı ayıramadığım için özür dilerim.

Nazlı DÖNMEZ
2024, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI ii
ENSTİTÜ ONAYI iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖN SÖZ viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xvi
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

1. YAŞAM BECERİLERİ 10
1.1. YAŞAM BECERİLERİNİN TANIMI 10
1.2. YAŞAM BECERİLERİNİN BİLEŞENLERİ 11
1.3. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ 15
1.3.1. Yaşam Becerileri Eğitiminin Amacı 19
1.3.2. Yaşam Becerileri Eğitiminin Yararları 21
1.3.3. Öğrencilerde Yaşam Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Yöntemler 24
1.4. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI KURAM VE YAKLAŞIMLARI 26
1.4.1. Ekolojik Sistem Yaklaşımı 26
1.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı 27
1.4.3. Problem Davranış Kuramı 28
1.4.4. Sosyal Etki Teorisi 29
1.4.5. Çoklu Zekâ Kuramı 30
1.5. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ YAPISI VE TÜRLERİ 30
1.5.1. Okullarda Yürütülen Programların Yapısı ve Türleri 31
1.5.2. Okulların Dışında Yürütülen Programların Yapısı ve Türleri 32
1.6. DÜNYADAKİ YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI 33
1.7. TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YAŞAM BECERİLERİ ... 35
1.7.1. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaşam Becerileri 35
1.7.2. İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programında Yaşam Becerileri 37
1.7.3. İlkokul Sosyal Bilimler Öğretim Programında Yaşam Becerileri 38
2. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME 39
2.1. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ 40
2.2. SENARYO TÜRLERİ 43
2.2.1. Beceri Temelli Senaryolar (Skill-Based Scenarios) 44
2.2.2. Kurgu Temelli Senaryolar (Speculative-Based Scenarios) 45
2.2.3. Konu Temelli Senaryolar (Issues-Based Scenarios) 45
2.2.4. Problem Temelli Senaryolar (Problem-Based Scenarios) 45
2.3. SENARYOLARDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER 45
2.4. SENARYO GELİŞTİRME SÜRECİ 48
2.4.1. Senaryo Geliştirme Aşamaları 49

2.5. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMININ OLUMLU YANLARI 50
3. SENARYO TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİMİ 52

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. YAŞAM BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR 56
1.1. DÜNYADA YAPILAN ARAŞTIRMALAR 56
1.2. TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR 64
2. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR 72
2.1. DÜNYADA YAPILAN ARAŞTIRMALAR 72
2.2. TÜRKİYEDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR 76

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 82
2. ÇALIŞMA GRUPLARI 85
2.1.İHTİYACIN BELİRLENMESİ AŞAMASINDA YER ALAN ÇALIŞMA GRUPLARI 85
2.1.1. Uzmanlar 86
2.1.2. Veliler 87
2.1.3. Sınıf Öğretmenleri 87
2.2. PİLOT UYGULAMA AŞAMASINDA YER ALAN ÇALIŞMA GRUBU 88
2.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENDİĞİ ÇALIŞMA GRUBU (ASIL UYGULAMA) 88
2.4. ARAŞTIRMACI-UYGULAYICI 89
3. VERİ TOPLAMA YÖNTEM VE ARAÇLARI 89
3.1. SENARYO TEMELLİ YBÖP'NİN TASARLANMASI AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 91
3.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Uzman Görüşme Formu 91
3.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu 92
3.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Veli Görüşme Formu 92
3.2. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ PİLOT UYGULAMASI AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 93
3.2.1. Pilot Uygulama Araştırmacı Günlüğü 93
3.2.2. Pilot Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu 93
3.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ UYGULANMASI VE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 94
3.3.1. Yaşam Becerileri Ölçeği 95
3.3.1.1. Yaşam Becerileri Ölçeği Deneme Formunun Oluşturulması 96
3.3.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları 100
3.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları 122
3.3.1.4. Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları 123

3.3.2. Araştırmacı Günlüğü 125
3.3.3. Öğrenci Günlükleri 125
3.3.4. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Veli Görüşme Formu 125
3.3.5. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu ... 126
3.3.6. Araştırmacı Gözlem Listesi 126
3.3.7. Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu 126
3.3.8. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu 127
4. ARAŞTIRMA SÜRECİ 127
4.1. STÖ MODELİ İLE TASARLANAN YBÖP'NİN HAZIRLANMASI SÜRECİNDE İZLENEN ADIMLAR 127
4.1.1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi 127
4.1.1.1. Hazırlık Aşaması 129
4.1.1.2. Verilerin Toplanması 130
4.1.1.3. Verilerin Analizi 130
4.1.1.3.1. Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular 130
4.1.1.3.2. Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular 145
4.1.1.3.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular 155
4.1.2. Bulgulara İlişkin Sonuçların Raporlaştırılması 173
4.1.2.1. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Velilerden Elde Edilen Sonuçlar 174
4.1.2.2. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçlar 175
4.1.2.3. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar 176
4.2. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMALARINDAN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN YAŞAM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 177
4.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ HAZIRLANMASI 178
4.3.1. Hedeflerin Belirlenmesi 178
4.3.2. Kazanımların Belirlenmesi 178
4.3.3. İçeriğin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi 181
4.3.4. Öğrenme/Öğretme Sürecinin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi 182
4.3.5. Sınama Durumlarının (Ölçme Değerlendirme) Belirlenmesi ve Düzenlenmesi 186
4.4. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ 186
4.5. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ UYGULANMASI 187
4.5.1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Pilot Uygulaması 187
4.5.2. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Asıl Uygulaması 188
4.6. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ ETKİSİNİN (ASIL UYGULAMANIN) İNCELENMESİ 189
5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ 190
6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ 190
6.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ 190
6.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ 192
7. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK 193
8. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER 195

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 197
2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 199
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 202
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 203
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 226
6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 232
7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR 236

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 238
KAYNAKÇA..... 248
EKLER DİZİNİ 272

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırma Süreci Aşamaları ve Verilerin Toplanması 84
Tablo 2. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Modeli..... 85
Tablo 3. Katılımcı Uzmanlara İlişkin Kişisel Bilgiler 86
Tablo 4. Katılımcı Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler..... 87
Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler 87
Tablo 6. YBÖP Tasarısının Asıl Uygulama Sürecinde Yer Alan Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler 89
Tablo 7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları, Türü ve Veri Kaynağını Gösteren Tablo 90
Tablo 8. Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları 94
Tablo 9. Alanyazında Yer Alan Yaşam Becerileri Ölçekleri ve Ölçeklerde Ele Alınan Yaşam Becerileri 97
Tablo 10. Yaşam Becerileri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları 101
Tablo 11. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması 103
Tablo 12. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları 107
Tablo 13. Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri..... 117
Tablo 14. Yaşam Becerileri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Korelasyonlar 122
Tablo 15. DFA Modeline Ait Uyum İndeksleri..... 123
Tablo 16. Yaşam Becerileri ölçeği Cronbach Alfa Değerleri..... 123
Tablo 17. Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Özellikleri 124
Tablo 18. Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri 130
Tablo 19. Velilerin Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Fen Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Derslerinin Faydalarına İlişkin Görüşleri..... 135
Tablo 20. Velilerin Yaşam Becerilerinin Günlük Hayatta Kullanılması Konusunda Öğrencilerini Ne Kadar Yeterli Gördüğüne İlişkin Görüşleri..... 137
Tablo 21. Velilerin Öğrencilerinde En Çok Ya Da En Az Geliştiğini Düşündüğü Yaşam Becerileri 138
Tablo 22. Velilerin Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerini Önem Sırasına Göre Sıralaması 140
Tablo 23. Veliler, Sosyal Bilimler Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Önem Sırasına Göre Sıralaması 141
Tablo 24. Velilerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programında Yer Almasını İstedikleri Beceriler 142
Tablo 25. Velilere Göre Öğretilmesi Gereken En Önemli 10 Yaşam Becerisi 143
Tablo 26. Velilere Göre Öğretilmesi Gereken Yaşam Becerilerinin Gerekçeleri 144
Tablo 27. Uzmanların Mevcut İlkokul 4. Sınıf Öğretim Programları İle Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri..... 145
Tablo 28. Uzmanların Yaşam Becerinin İlkokul Düzeyindeki Öğrencilere Etkin Bir Şekilde Kazandırılması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Görüşleri 147
Tablo 29. Uzmanların, Tasarlanacak Yaşam Becerileri Öğretim Programına Yönelik Önerileri 149
Tablo 30. Uzmanların Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri 151
Tablo 31. Uzmanların İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması 153
Tablo 32. Uzmanların Öğrencilere Kazandırılması Gereken Diğer Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşleri..... 154

Tablo 33. Öğretmenlerin, Mevcut İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğretim Programlarında, Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri 155
Tablo 34. Öğretmenlerin Mevcut İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerinin Öğrencilere Kazandırılması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Görüşleri 158
Tablo 35. Öğretmenlerin Tasarlanacak Yaşam Becerileri Öğretim Programına İlişkin Önerileri 163
Tablo 36. Öğretmenlerin Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri 167
Tablo 37. Öğretmenlerin İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması 169
Tablo 38. Öğretmenlerin Öğrencilere Kazandırılmasını Gerekli Gördükleri Diğer Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşleri 173
Tablo 39. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Yaşam Becerileri Modül Kazanımları 179
Tablo 40. Modüllere Göre Öğretim Yöntem ve Teknikleri 184
Tablo 41. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Asıl Uygulama Süreci 189
Tablo 42. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Sınama Durumları (Ölçme Değerlendirme) Ölçme Araçları 190
Tablo 43. Kontrol Grubu Öğrencileri Yaşam Becerileri Öntest-Sontest Verileri Normallik Analizi 191
Tablo 44. Deney Grubu Öğrencileri Yaşam Becerileri Öntest-Sontest Verileri Normallik Analizi 191
Tablo 45. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Öntest Puanları 197
Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Sontest Puanları 198
Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Son Test Verileri Normal Dağılım Tablosu 198
Tablo 48. Deney Grubu Yaşam Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması 199
Tablo 49. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Öntest Puanları 200
Tablo 50. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Sontest Puanları 200
Tablo 51. Kontrol Grubu Yaşam Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması 201
Tablo 52. Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Ön-Test Puanları 202
Tablo 53. Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Son-Test Puanları 203
Tablo 54. Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu Bulguları 204
Tablo 55. Değişime Açık Olma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 210
Tablo 56. İletişim Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 211
Tablo 57. Öz Farkındalık Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 213
Tablo 58. Öz Yönetim Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 214
Tablo 59. Empati Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 215
Tablo 60. Eleştirel Düşünme Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 217
Tablo 61. Duygularla Başa Çıkma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 218
Tablo 62. Planlama Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 219
Tablo 63. Yaratıcı Düşünme Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 221
Tablo 64. Bilgiyi Kullanma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri 222
Tablo 65. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular 224
Tablo 66. Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular 226
Tablo 67. Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular 230
Tablo 68. Veli Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular 232

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Araştırma Süreci 83
Şekil 2. Yaşam Becerileri Ölçeği Scree Plot Ekran Görüntüsü 102

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

STÖ: Senaryo Temelli Öğrenme
YBÖP: Yaşam Becerileri Öğretim Programı
YBÖPT: Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı

GİRİŞ

Günümüz dünyasında, teknolojinin hızlı gelişimi ve eğitim alanında yaşanan sürekli değişimler çeşitli yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve yeniliklerle birlikte, dünya ülkelerinin ana hedefi kendi toplumunu bilgiye dayalı bir topluma dönüştürmektir. Bu bağlamda, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak, ülkelerin nitelikli insanlar yetiştirmeleri önemlidir. Küresel düzeyde yaşanmakta olan teknolojik, bilimsel ve toplumsal gelişmeler, toplumların bireylerden beklentilerinin farklılaşmasını da beraberinde getirmiş ve aynı zamdan tüm bu değişim ile birlikte nitelikli insan gücüne ihtiyaç daha fazla hissedilir olmuştur (Papacharisis vd., 2005; Silva, 2009; Ümmet & Demirci, 2017).). Bu ihtiyaç durumu, kişilerde bilgi, beceri ve değerlerin değişmesine yol açmış; öğrencilere başlıca eğitim bilgilerin yanında; problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel, iletişim kurma ve girişimcilik gibi öz denetim, öz güven ve sosyal gibi kişisel beceriler ve yeterliliklerin kazandırılması kaçınılmaz hale gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Yaşam becerileri, Dünya Sağlık Örgütü (1993) tarafından bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklar, sorumluluklar ve olumsuzluklar karşısında uyum sağlamalarını ve olumlu davranış ortaya çıkarmasını sağlayan beceriler olarak tanımlanır. Bu beceriler bireylerin kendini gerçekleştirme, tehlikelere karşı kendini koruma, olumlu davranış edinme eğilimine sahip olma, sağlıklı karar verme ve sağlıklı ilişkiler kurma eylemlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2004; Bailey, 2014; Laureta, 2018).

Son yıllarda, sadece bilişsel gelişime odaklanan dünyadaki eğitim sistemlerinin çocukları yaşama hazırlamada yetersiz kaldığının fark edilmesi üzerine, çocukların sosyal, duygusal ve toplumsal alanlardaki gelişimini destekleyen becerilere yoğunlaşılmaya başlandığı görülmüştür (Eraslan Çapan & Korkut Owen, 2017). Yaşam becerileri eğitimi, Loris Malaguzzi, Jean Piaget, Seymour Papert Reggio Emilia gibi eğitim aydınlarının tasarımı ve üretimi yapmayı öne plana çıkaran yaklaşımlarını desteklemektedir (MEB, 2018). Genel olarak bakıldığında okullarda yaşam beceri etkinlikleri yaparak-yaşayarak öğrenme, tasarım odaklı düşünme, deneyimsel öğrenme, (STEM/STEAM eğitimi) disiplinler arası yaklaşımlar gibi somut ve bütüncül çalışmaların ortaya konulacağı temeller üzerine tasarlanmıştır. Becerilerin odaklanıldığı bir eğitimde; anlama, gözlemleme, prototip oluşturma, fikri genişletme, sorunu

tanımlama, test etme-yineleme basamaklarının izlenmesiyle üst bilişsel becerileri gibi bütünsel bir gelişim sağlanmaktadır (Scheer, Noweski ve Meinel, 2012).

Yaşam becerileri eğitimi ile bireylerin okullardan elde ettikleri kazanımların günlük yaşama da aktarılarak bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmayı hedeflenmektedir (Bahçeci & Kuru, 2008). Bu hedef doğrultusunda bireylerin zorluklar ya da fırsatlar karşısında ihtiyaç duyacakları becerileri kazanarak belirtilen bu durumlarda nasıl davranacakların bilmeleri sağlanmaktadır (Parvathy & Pillai, 2015).

Yaşam becerileri eğitiminin temeli, psiko sosyal yaşam becerilerinin öğretilmesini dayanmaktadır (Oloyede & Sihlangonyane, 2017). Yaşam becerileri eğitimi ile olumlu benlik algısı, tek başına karar verme, etkili problem çözme, etkili iletişim gibi becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir (Akfırat & Kezer, 2016). Yaşam becerileri eğitim programlarının amacı, çocukları toplumsal yaşama kolay uyum sağlamaları için güçlendirmektir (Gatumi & Kathuri, 2018). Nitekim yapılan çalışmalar yaşam becerileri eğitimi almayan çocukların okulda edindikleri becerileri günlük yaşamlarında etkili kullanamadıklarını göstermektedir (Balda & Turan, 2012).

Yapılan çalışmalar temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi için en önemli yaş grubunun 6-16 yaş arası olduğunu göstermektedir (World Health Organisation, 2003). Erken çocukluk döneminde sahip olunan yaşam becerilerinin, çocukların gelecek yaşamlarına ve eğitim hayatlarına olan katkısı göz ardı edilemez. Bu dönemde çocuklara verilen yaşam becerileri eğitimi, aynı zamanda çocukların okul başarılarına ve sosyal sorumluluklarının gelişimine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda yaşam becerileri eğitim programlarının nasıl uygulandığı, çocukların gelecek yaşamlarına olan katkı düzeyi açısından önem taşımaktadır (Gatumi & Kathuri, 2018).

Erken yıllarda kazanılan yaşam becerilerinin, bireylerin kendileri ve çevreleriyle kurdukları ve devam ettirdikleri ilişkilerde mevcut ve ilerleyen yıllarda yaşamlarına olumlu etkileri vardır. Yaşam becerileri eğitimi alan gençlerin almayan gençlere oranla kendilerine güvenme, empati ve kişiler arası ilişkiler boyutunda daha başarılı olduğu görülmüştür (Yadav ve Iqbal, 2009; Srikala & Kishore, 2010). Bazı araştırmalar da çocukluk döneminde öz denetim, kendini algılama gibi becerilerin yetişkinlikte iyi olma, fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı olma üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Moffitt vd, 2011; Gutman ve Schoon, 2013; Goodman, Joshi, Nasim ve Tyler, 2015).

Yaşam becerileri erken çocukluk yıllarında çocukların aktif olması ve bütüncül olarak desteklenmesi ile kazandırılabilir (Bastık, 2018) ve bu bütüncül anlayış ilkokulun ilk yıllarında da devam eder. İlkokul yıllarında 6-11 yaş çocuklara hafıza, dikkat süresi, analitik beceriler, karar alma ve problem çözme becerileri, duygu yönetimi, öz güven, kişisel görev ve sorumluluk, empati, işbirliği gibi temel yaşam becerileri geliştirilmektedir (Koran, 2020; Karakuş, 2021). Birçok araştırmada erken çocukluk ve ilkokul döneminde uygulanacak yüksek kaliteli programların uzun vadede yaşam becerilerini güçlendirebileceği vurgulanmaktadır (Bailey, 2014; Kaya, 2016; Murthy, 2016; Laureta, 2018; Bilir Topçu, 2019; Yıldırım & Temel, 2020).

Problem Durumu

Yaşam becerileri, bireylerin toplum içinde başarılı olmaları için temel olan tutumları, bilgileri ve davranışları içeren yeteneklerdir. Bu beceriler, bireylerin evde, okulda ve yaşamın diğer alanlarında, iş ve özel hayatlarında karşılaştıkları karmaşık durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Günümüz dünyasında, bireylerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için teknik bilgiye değil, yaşam becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Harrari, 2018). Bununla birlikte yaşam becerileri, öğrencilerin de günlük hayatta karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine, kişisel gelişimlerinin desteklenesine, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine ve duygusal olarak dengeli bireyler olmalarına yardımcı olur (Kirchhoff & Keller, 2021). Öğrenciler, yaşam becerilerini kullanarak problem çözme, iletişim kurma, karar verme ve duygularını yönetme gibi önemli becerileri geliştirirler. Bu beceriler, onların kendi hayatlarını yönlendirmelerine, sorunları çözmelerine ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlar (Prajapati vd., 2017). Dolayısıyla, yaşam becerileri öğrencilere günlük yaşamda ve gelecekte başarı olmaları için gereken araçları ve yetkinlikleri kazandırabilir.

Günlük sorunların çözümünde yaşam becerilerinin öğrenilmesinin önemi, bireysel ve toplumsal yaşamın iyileştirilmesine olan etkisi becerilerin eğitim sürecinde dikkate alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çoğu eğitim sisteminde resmi okul programlarının bir kısmı bu becerilerin öğretilmesine ayrılmıştır (Esmaeilzadeh, 2012). Bununla birlikte, sadece bilişsel gelişime odaklanan eğitim sistemlerinin, öğrencileri yaşama hazırlamada yetersiz kalması, programlarda öğrencilerin sosyal, duygusal ve toplumsal alanlarda gelişimini destekleyen becerilere yer verilmesini ön plana çıkarmıştır (Çapan & Owen, 2017). Öğrencilerin eğitimlerini tamamlayıp birer yetişkin olduğunda, sadece derslere yönelik bilişsel becerilere değil,

iletişim, karar verme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcılık, girişimcilik, liderlik, zaman yönetimi vb. kişisel ve sosyal becerilere de ihtiyaçları vardır (Chang, Chang, & Tseng, 2010; Akbaş, 2011; Anagün vd, 2015). Yukarıdaki bilgiler ışığında, özellikle, mevcut programların öğrencileri hayata hazırlamada yetersiz kalması bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yaşam becerileri öğretim programlarının (YBÖP) oluşturulması ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu vurgular göz önüne alındığında, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması, eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmelidir.

Bireylerin yaşam becerilerini geliştirmeyi içeren planlanmış süreç, yaşam becerileri eğitim programları olarak adlandırılabilir. Birçok ülke, modern yaşamın getirdiği sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara yanıt olarak geleneksel eğitim yaklaşımlarından uzaklaşarak yaşam becerileri programları geliştirmektedir. 'Tarihle ve Kendinle Yüzleşme (Facing History and Ourselves) Programı' adlı eğitim programında yaşam becerileri akademik ders materyalleri ile bütünleştirilirken (Way, 2011), İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) gibi adlı eğitim programında ise yaşam becerileri konusunda çocuklar için ayrı bir ders planlanması şeklinde planlanmıştır (Webster-Stratton, 2015). Bu ülkelerin programlarının incelenmesi, belirlenen becerilerin bölgenin ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına odaklandığını göstermektedir (UNESCO, 2013; İşmen Gazioğlu & Canel, 2015). Uluslararası bağlamda da benzer bir şekilde Eğitim Programları ve Değerlendirme Ulusal Konseyi (NCAA) ilköğretimin amaçları arasında "Çocuğu bir sonraki öğrenime ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlama" ve "Çocukların özgün birey olarak kendi potansiyellerinin farkına varmalarını ve sağlıklı yaşam sürmelerini sağlama" ifadeleri ile (NCAA, 2009) ile yaşam becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesine atıfta bulunmuştur. Bununla birlikte yaşam becerileri eğitimiyle ilgili alan yazın incelendiğinde, eğitimlerin genellikle dünya genelinde daha çok önleyici ve koruyucu rehberlik faaliyetlerinde kullanıldığı gözlemlenmektedir (Fagan & Mihalic, 2003; Botvin & Griffin, 2004; Yavuz, 2004). Oysaki yürütülen bu çalışmalar sadece özel gereksinimli öğrencilere değil tüm öğrencilere yönelik olmalıdır (Voogt & Robin, 2012). Bu durum, normal gelişim gösteren öğrencilerinde hayatlarında risk oluşturabilecek durum ve koşullara karşı kendi güvenlikleri ve sağlıklarını koruyabilmek ve toplumda kendine yer edinebilmek için yaşam becerileri eğitiminin öncelikli odak noktasını oluşturmalıdır.

Yaşam becerileri eğitim tüm dünyada olduğu gibi Türk Eğitim Sistemi'nde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yaşam becerilerinin kazandırılması

ilköğretimin temel amaçlarındandır. Millî Eğitim Bakanlığı *"Her Türk çocuğuna ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamak"* amacı ile çocuğu yaşama hazırlamanın önemine değinmiştir (MEB,2015). Türkiye'de uygulanan mevcut ilkokul öğretim programlarının bazılarında da (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri gibi), yaşam becerilerine değinilmektedir. Ancak, bu beceriler genellikle diğer öğrenme hedefleri arasında örtük bir şekilde yer almakta ve ayrı bir kazanım olarak sunulmamaktadır (MEB,2015). Dahası, öğretim programlarında bu becerilerin nasıl geliştirileceğine dair öğretmenlere rehberlik edecek kılavuzlar veya etkinlik örnekleri sınırlıdır. Ayrıca, yaşam becerileri programlarında yaş-becerisi ilişkisini açık bir şekilde belirleyen sınıflandırmaların olmaması, bu programların farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uygun olarak esnek bir şekilde gelişmesini engellemektedir. Bu durum, yaşam becerileri öğretim programlarının, her yaş grubunun gereksinimlerine ve hedeflerine daha etkili bir şekilde odaklanmasını ve kişiselleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerden birisi de STÖ modelidir (Cronin vd., 2023). STÖ, öğrencilere öğrenme sürecinde daha aktif bir rol ve küresel düzeyde başarılı bir şekilde faaliyet göstermek için ihtiyaç duyacakları gerçek yaşam becerilerini geliştirme ve pratik yapma fırsatı sunar (Sorin, 2013). Senaryolar, öğrencilere bilgileriyle problemlere çözüm bulma fırsatı sunar (Owens vd., 2020). STÖ, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını destekleyen bir yöntemdir (Chermack & Merwe, 2003). Bu yöntemde, öğrenciler, gerçek dünya problemlerini yapılandırmacı bir yaklaşımla sınıf ortamına entegre ederek senaryolar aracılığıyla anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Çubukçu, 2012). Probleme dayalı senaryolar da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir (Mamaklı vd., 2023).

Okul dersleri ile gerçek yaşamı birbirine yaklaştırmanın esas alındığı yaşam becerileri eğitimi ile senaryo temelli öğrenmenin birlikte kullanımı öğrenmenin pekiştirilmesini desteklediği görülmektedir (Çakır, 2017; Uçak, 2018; Karasu, 2019). Eğitim sistemindeki yenilenmeyle birlikte ihtiyaç duyulan güncel öğretim materyallerinden olan senaryo temelli öğrenme (STÖ), öğrenmeyi gerçek hayatla ilgili kurgulara dayandırmakta ve bu kurguları öğrenciler oluşturmakta ya da desteklemektedir (Yaman & Süğümlü, 2009). Dolayısıyla, STÖ, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, gerçek dünya problemlerini ele alarak öğrenmeyi destekleyen ve sosyal becerilerin

gelişimine katkıda bulunan önemli bir yöntemdir. Öğrenme öğretme sürecinde senaryoların kullanılması da öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. STÖ sayesinde öğrenciler, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik bilinçli bireyler olarak gelişmekte, farklı problem durumlarını senaryolarla keşfedebilmekte ve gerçek yaşam sorunlarıyla baş başa kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle STÖ modeline dayalı olarak yaşam becerileri öğretim programı (YBÖP) geliştirilirken, gerçek yaşama ilişkin problem durumlarının kurgulanıp bu kurguların öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlere aktarılarak öğrenenlerin yaşam becerilerini geliştirilmesine fırsat verilmesi gerektiği söylenebilir.

Yaşam becerilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde programlarının farklı amaçlar doğrultusunda, farklı hedef kitlelere yönelik hazırlandığı görülmekle birlikte, genel olarak yaşam becerileri uygulamalarının özel risk durumlarına yönelik, çocuk haklarını geliştirmek ve korumak adına yürütüldüğü görülmektedir (Güvenç ve Aktaş, 2006; Niaraki & Rahimi, 2013). Buna karşın dezavantajlı çocuklar kadar normal gelişim gösteren ve risk grubunda olmayan çocukların yaşam becerilerinin de desteklenmesi gerekmektedir. (Demircioğlu, 2015; Topçu Bilir, 2019). Bu amaçla, alanyazında bir örneği olmayan ve mevcut programlardan bağımsız, ilkokul 4. Sınıf yaşam becerileri öğretim programının oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Senaryo temelli öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Yaman, 2005; Siddiqui vd., 2008; Yaman & Süğümlü, 2009; Alptekin, 2012; Arabacıoğlu, 2012; Avcı & Bayrak, 2013; Özsevgeç & Kocadağ, 2013; Yeniceli, 2016; Çakır & Kılcan, 2022); senaryo temelli öğretimin fen konularını somutlaştırması, günlük yaşamla ilişki kurmada aracı olması ve öğrencilere bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmada etkili olması bağlamında önemli avantajlar sunduğu görülmüştür. Ancak senaryo temelli öğretim etkinlikleri üzerine yapılan bu araştırmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileriyle tasarlandığı gözlemlenerek, ilkokul öğrencilerine yönelik bir deneysel süreç tasarlanmıştır.

Bu bilgilerden yola çıkarak, senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısı sayesinde öğrencilerin, günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik bilinçli bireyler olarak gelişebileceği, farklı problem durumlarını senaryolarla keşfedebileceği ve gerçek yaşam sorunlarıyla baş başa kalarak farklı çözüm yöntemleri geliştirebileceği öngörülmüştür. Bu nedenle, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programı tasarısı geliştirilirken, gerçek yaşama ilişkin problem durumlarının kurgulanıp

bu kurguların öğrenme-öğretme sürecinde öğrenenlere aktarılarak öğrenenlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Mevcut öğretim programlarından bağımsız, senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının 4. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının öğrencilerin yaşam becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilmiştir: "Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerine anlamlı etkisi var mıdır?". Bu temel problem doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısı uygulanan deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

5. Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik araştırmacı görüşleri nelerdir?

6. Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik veli görüşleri nelerdir?

7. Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama süreci sonrasında öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Milli eğitim bakanlığının son zamanlarda yayınladığı öğretim programlarında yaşam becerilerine önem verdiği ve bu becerileri öğretim programlarına dahil ettiği açıkça görülse de uygulamada kazanımların içine gömülü olarak verilen yaşam

becerilerinin açıkça öğretilmesi konusunda yetersizlikler gözlenmektedir. Bu bağlamda, yaşam becerilerinin öğretim programlarına açıkça dahil edilmesi ve tek tek öğretim ortamlarında ele alınması ve bu araştırmaların yapılması oldukça önemli hale gelmektedir.

Öğretim programlarında kazandırılması amaçlanan ortak yaşam becerilerinin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması, onların gerek öğrenim hayatlarını başarılı bir şekilde sürdürmelerine, gerekse gerçek hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmelerine, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmelerine ve yaşamlarını üretken, mutlu ya da işlevsel bir biçimde sürdürebilmelerine olumlu katkılar sağlayabilir.

Erken yıllarda kazanılan yaşam becerilerinin, bireylerin kendileri ve çevreleriyle kurdukları ya da devam ettirdikleri ilişkilerinde olumlu etkileri vardır. Öğrencilerin çocukluk döneminde geliştirilen öz denetim, kendini algılama gibi bazı yaşam becerilerinin, yetişkinlikte onların fiziksel ve zihinsel açıdan daha sağlıklı olma üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Moffitt vd., 2011; Gutman ve Schoon, 2013; Goodman vd.2015). Bu çalışmada da, çocukluk döneminde yaşam becerilerinin esas alındığı bir öğrenme ortamı tasarlanarak, öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle kurdukları ilişkilerinde yaşamlarına olumlu etkiler oluşturmasına yardımcı olunacağı öngörülmüştür.

Yaşam becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin günlük hayatlarında sağlıklı ve güvende olmaları, yaşamdan keyif almaları, başarı elde etmek içinde bulundukları ortamlara uyum sağlamaları süreçlerine olumlu katkılar sağlayabilir. Bu çalışmada da öğrenciler yaşam becerileri modüllerinde günlük hayatta yer alabilecek senaryo durumlarını içeren etkinlikleri gerçekleştirirken belirli bir bağlam içinde çeşitli ikilemlerle, çelişkilerle, zorluklarla yüzleştirilerek onların yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde 40 (20 kontrol-20 deney) 4. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

- Toplanan veriler bakımından, ölçek, görüşme formu, araştırmacı günlüğü, ders gözlem formu, öğrenci-veli görüşme formu ve dereceli puanlama anahtarı ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Veri toplama süreci bakımından on haftalık süreyle sınırlıdır.
- STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP uygulaması on farklı yaşam becerisi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlarda samimi oldukları varsayılmaktadır. Bununla birlikte, öğrenci, veli, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kişilerin gerçek düşüncelerini ortaya koydukları varsayılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, yaşam becerilerinin tanımına, yaşam becerilerinin bileşenlerine, yaşam becerileri eğitimin amacı ve önemine, yaşam becerileri eğitim programlarının kuram ve yaklaşımlarına, yaşam becerileri eğitim programlarının yapısı ve türlerine, Türkiye'deki öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerine ve dünyadaki yaşam becerileri öğretim programlarına yer verilmiştir. Bunun yanında; STÖ modeli, senaryo türleri, STÖ'nün özellikleri, senaryo geliştirme süreci ve senaryo temelli yaşam becerileri öğretimi konularına da yer verilmiştir.

1. YAŞAM BECERİLERİ

1.1. YAŞAM BECERİLERİNİN TANIMI

Yaşam becerileri, alanyazında farklı yazarlar ve kurumlar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın gereksinimleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan önemli yeteneklerdir. (Dongre, 2018). Bu beceriler, bilişsel, sosyal ve kişisel özelliklerden oluşmaktadır (Newman vd., 2021). Bununla birlikte yaşam becerileri sosyal-duygusal öğrenme, duygusal zekâ, pozitif psikoloji, dayanıklılık ve karakter eğitimi gibi kavramları içermektedir (Hodge vd., 2013).

Yaşam becerileri, Dünya Sağlık Örgütü (1999) tarafından bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklara, sorumluluklara ve olumsuzluklara uyum sağlamalarını ve olumlu davranışlar sergilemelerini sağlayan yetenekler olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) (2003) yaşam becerilerini bilgi, beceri ve tutumlar arasındaki dengeyi sağlayan davranış değişikliği ya da geliştirme olarak adlandırırken, UNESCO (2009) bu becerileri kişisel, bilişsel ve sosyal yetenekler olarak tanımlar ve karar verme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim, sağlıklı ilişkiler kurma, empati kurma, zorlukların üstesinden gelme ve yaşamları düzenleme gibi alanlarda bireylere yardımcı olduklarını vurgulamaktadır. Yetişkin Eğitimi için Avrupa Derneği (2018) de yaşam becerilerini sosyal, kültürel ve çevresel bağlamda yaşam ve çalışma için gerekli olan yetenekler olarak ele almıştır. Bu tanımlara göre, yaşam becerileri bireylerin yaşamlarında denge sağlamak için bilgi, davranış ve becerilerinde gerçekleştirdikleri değişimleri içermektedir. Bu bağlamda; yaşam becerileri etkili iletişim kurma, bilinçli karar verme, duygular ile başa çıkma becerilerini geliştirme

ve özdenetim gibi becerileri içermektedir. Dolayısıyla, yaşam becerileri, bireyin kişisel, sosyal ve mesleki yaşamını başarılı bir şekilde sürdürmesini sağlayan temel beceriler olarak nitelendirilebilir.

1.2. YAŞAM BECERİLERİNİN BİLEŞENLERİ

Yaşam becerileri, kültürden kültüre veya gelişmiş, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeler arasında çeşitlilik gösterebilen ve farklı bağlamlarda farklı anlamlar taşıyabilen bir kavramdır. Bu bağlamda, yaşam becerilerinin bileşenleri coğrafi, kültürel ve toplumsal faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Jones & Lavallee (2009) yaşam becerilerinin "*liderlik, saygı, sosyal beceriler, iletişim ve aile etkileşimleri*"ni içeren kişilerarası beceriler ile *"hedef belirleme, disiplin, kendi kendini organize etme, motivasyon ve kendine güvenme"* gibi içsel becerileri içerdiğini belirtmiştir. Dünyada önemli kuruluşlar arasında yer alan UNESCO ve UNICEF yaşam becerilerini *öz-farkındalık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki, empati, stresle başa çıkma* ve *duygu ile başa çıkma* olarak sıralamışlardır (Prajapati vd., 2017). Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1999) ise bu becerileri; *karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık, empati, duygularla baş etme ve stresle baş etme* becerilerini temel yaşam becerileri şeklinde ele almışlardır.

Karar verme: Karar verme, bireyin mevcut seçenekleri değerlendirerek kendi ihtiyaçlarına en uygun olanı seçme yeteneğidir. Bu süreç, bir problemi çözme süreci olarak görülebilir ve bireyin tatmin edici sonuçlar elde etmesini sağlar. Karar verme süreci genellikle, durumu tanımlama, alternatif seçenekleri belirleme, alternatifleri değerlendirme, bir seçim yapma ve seçimin uygulanması olmak üzere altı aşamayı içerir (Saunders & Jones, 1990; Whyte, 1991):

Problem çözme: Bireyin rahatsızlık yaratan ve problem olarak görülen bir durumu, istediği sonuca ulaşmak için çeşitli zihinsel faaliyetler kullanarak çözmesi, problem çözme sürecini tanımlar. Problem çözme süreci, bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerden oluşur. Bilişsel özellikler, problemi algılama ve tanımlama, problemi anlama ve analiz etme becerilerini içerir. Bu beceriler, kritik düşünme, farklı açılardan sorunu değerlendirmek için gereklidir. Duygusal özellikler, duygular, motivasyon ve hisler, insanların davranışlarını, düşünce süreçlerini ve kararlarını etkileyen önemli psikolojik özelliklerdir. Günlük yaşamda, ilişkilerde ve karar verme süreçlerinde büyük

bir rol oynarlar. Davranışsal özellikler, iletişim, problem çözme ve ilişkileri yönetme yeteneklerini geliştirerek, karar verme sürecinin başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırır (Snyder & Snyder, 2008; Hesse, vd., 2015).

Yaratıcı düşünme: Psikolojide yaratıcılık, sınırlılıklar dahilinde kendi bağlamında değer taşıyan yeni, orijinal çalışmalar üretme kapasitesi olarak tanımlanır (Lubart, 2017). Bu düşünme biçimi akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi bileşenleri içerir. Akıcılık, hızlı ve sürekli fikir üretimini ifade ederken, esneklik, bakış açısını değiştirme ve farklı perspektiflerden düşünme yeteneğini içerir. Özgünlük, yeni ve benzersiz fikirlerin üretilmesini sağlar, detaylandırma ise fikirlerin geliştirilmesine ve zenginleştirilmesine yardımcı olur (Cropley, 2001; Ward, 2004). Tüm bu bileşenler bir araya geldiğinde, yaratıcı düşünme sürecinin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü ortaya çıkar. Bu bağlamda, yaratıcılığın teşvik edilmesi ve geliştirilmesi, bireylerin ve toplumların ilerlemesine büyük katkı sağlayabilir.

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme, bir soruna orijinal bir çözüm getirme zorunluluğu olmadan, genellikle çeşitli olası durumların incelenmesini ve değerlendirilmesini içerir (Vincent Lancrin, 2023). Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme, sonuç çıkarma, tanımlama ve kişisel düzenleme gibi altı temel beceriyi içerir (Facione, 2011; McPeck, 2016). Bu beceri, günlük yaşamda ve genel problem çözme sürecinde daha iyi sonuçlar elde etme (Halpern & Dunn 2021) ve akademik başarıya katkı sağlama (Ren vd., 2020) açısından kritik bir role sahiptir. Sonuç olarak bu beceriler, bireyin çeşitli deneyimler, bilgiler, olaylar ve inançlar arasında ilişki kurmasını, bilgiyi nesnel bir şekilde ele almasını ve kaynakları sorgulamasını sağlar.

Etkili İletişim: İletişim becerisi, saygı ve empatiye dayalı olarak, etkili bir şekilde dinleme, düşünceleri net bir şekilde ifade etme, duyguları ve fikirleri başkalarına doğrudan ve ben dilini kullanarak iletebilme, kendi haklarını koruma yeteneği ve sözlü ve sözsüz iletişimi uyumlu bir şekilde kullanma becerisini içerir. Bu yetenek, kişinin karşısındaki insanlarla yapıcı ilişkiler kurmasını ve istediği tepkileri almasını sağlar, aynı zamanda toplum içinde başarılı bir şekilde etkileşimde bulunmasını kolaylaştırır (Yüksel Şahin, 2008). Etkili iletişim, kişinin kendini ifade etmesinin yanı sıra aktif dinleme becerilerini de içerir. Aktif dinleme, iletişimdeki önemli bir unsurdur ve karşı tarafın düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmayı içerir. Bu tür bir iletişim, kişinin doğru ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade etmesine yardımcı olurken, çevresindeki insanları anlamasına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmasına da katkı sağlar

(Robertson, 2005; Booth, 2009). Etkili iletişim becerileri, sadece kişinin isteklerini ve düşüncelerini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda endişelerini ve korkularını da açıkça dile getirebilme yeteneğini içerir (Hodge vd., 2013). Sonuç olarak, etkili iletişim becerileri, bireylerin hem kişisel memnuniyetlerini artırırken hem de toplumsal etkileşimlerinde başarılı olmalarına yardımcı olur.

Kişiler arası ilişkiler: Kişiler arası ilişkiler, bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak kurdukları karmaşık ilişkileri ifade eder. Bu ilişkiler, kısa tanışmaların yanı sıra uzun vadeli yakınlıkları da içerir. Özellikle aile ve arkadaşlarla kurulan bu ilişkiler, bireyin genel yaşamını derinden etkiler. Kişiler arası ilişkilerin olumlu ve sağlam olması, bir kişinin yaşam kalitesini artırabilir. İyi ilişkiler, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve daha iyi bir yaşam deneyimi yaşamalarına yardımcı olur. Ayrıca, kişiler arası ilişkilerin niteliği, bir kişinin ilişki kurduğu kişilerin özellikleri ve ilişkinin geçtiği ortamla da yakından ilişkilidir. İyi ilişkiler, iletişim becerilerini, empati yeteneğini ve çatışma çözme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur (Hartley, 2002; Hargie, 2016). Bu bağlamda, yaşam becerileri açısından ele alındığında, bireyin çocukluktan itibaren kurduğu kişiler arası ilişkiler, ilerleyen yıllardaki kişisel ve mesleki ilişkilerinin temelini oluşturur. İyi bir iletişim, empati ve işbirliği yeteneği, bireyin sosyal ve profesyonel başarısını büyük ölçüde etkileyebilir.

Öz farkındalık: Öz farkındalık, bireyin kendi hakkındaki bilgileri fark etmesini, bu bilgileri analiz etmesini ve içselleştirmesini içerir. Bu süreç, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, kendi hakkında gerçekçi bir değerlendirme yapabilmesi anlamını taşır. Kendi düşünceleri, deneyimleri ve yetenekleri, öz farkındalığın temel bileşenlerini oluşturur (Blakemore & Frith, 2003; Morin, 2011). Öz-farkındalık süreci, bireyin kendi iç dünyasıyla ilgili düşünce ve hislerini aktif olarak gözlemlemesini, bu gözlemleri analiz etmesini ve kendi karakteristik özelliklerinin farkına varmasını sağlar. Bu süreç, kişinin kendisini daha derinlemesine anlamasına ve bu anlayışı, diğerleriyle etkileşimde bulunurken ve davranışlarını düzenlerken kullanmasına olanak tanır. Bu süreç, iç gözlem, kendini değerlendirme ve kişisel büyüme gibi düşünsel süreçleri içerir (Chon & Sitkin, 2021). Dolayısıyla bu beceri, bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına, daha bilinçli kararlar almalarına ve kişisel hedeflere odaklanmalarına yardımcı olabilir.

Empati: Duygusal beceriler açısından en önemli bireysel değişkenlerden biri olan empati becerisi, kişinin kendisini başkasının yerine koyarak, olaylara, durumlara ve insanların duygularına onların bakış açısıyla bakma yeteneğidir (Kimmes vd., 2014).

Empati, insanların birbirlerini daha iyi anlamalarına ve onlarla daha derin bir bağ kurmalarına yardımcı olur (Depow vd., 2021). Empati kurabilen bireyler, başkalarının duygularını daha iyi anladıkları için daha sağlıklı ve daha uzun süreli ilişkilere sahip olma eğilimindedirler. Bununla birlikte empati, insanların duygusal zekâ ve sosyal becerilerini güçlendirir ve toplum içinde daha empatik bir ortamın oluşturulmasına katkıda bulunur. (Pedersen, 2008; Ioannidou & Konstantikaki, 2008). Bu nedenle, her bireyin empatisini geliştirmeye yönelik çaba sarf etmesi, kişisel ve toplumsal düzeyde olumlu etkiler yaratır.

Duygularla baş etme: Bir bireyin yaşadığı her türlü olumlu ve olumsuz duygusal deneyimi ele alma ve bu deneyimleri yönetme sürecini ifade eder. Bu kavram, bireyin kendine özgü başa çıkma mekanizmaları geliştirmesini içerir. Ancak bu beceriyi geliştirmek için öncelikle birey kendisini tanımalıdır. Ayrıca, hangi durumların veya kişilerin onda hangi duygusal tepkilere yol açtığını fark etmeli ve bu duygusal tepkilere uygun başa çıkma stratejisidir (Folkman & Moskowitz, 2000; Lazarus, 2006). Bireylerin duygusal başa çıkma becerilerini geliştirmeleri, yaşamlarının farklı alanlarında daha iyi kararlar almalarına, stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu beceriler, kişinin genel yaşam kalitesini artırabilir.

Stresle baş etme: Stres, bireyin karşılaştığı zorlayıcı koşullar karşısında hissettiği zihinsel, fiziksel ve davranışsal tepkileri içeren bir durumdur. Bu durum, huzursuzluk, gerginlik, öfke, hayal kırıklığı gibi duyguları içerebilir ve genellikle hoş olmayan koşulların ortaya çıkmasıyla ilişkilendirilir (Smyth vd., 2023). Stres, bireyin kendini çaresiz hissetmesine neden olan bir tepki tablosu olarak ortaya çıkar ve genellikle stres kaynağıyla başa çıkmaya çalışırken yaşanan bir durumdur (Daniel, 2019). Stresli bireyler, uyku problemleri, artan endişe, depresyon, baş ağrıları, obezite ve benzeri sağlık sorunları riskiyle karşılaşabilirler. Dolayısıyla, stresi etkili bir şekilde yönetmek, stresin daha ciddi boyutlara ulaşmasını önlemeye yardımcı olabilir (Asari vd., 2023) ve stresle başa çıkma becerileri kazandırılarak ve uygun stratejiler kullanarak, stresin etkileri en aza indirebilir. Böylece, bireylerin daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olunabilir.

Yaşam becerilerinin temel bileşenleri ele alındığında Mangrulkar vd. (2001) yaşam becerisi olarak sosyal beceriler, bilişsel beceriler ve duygusal başa çıkma olarak 3 beceri alanı tanımlamıştır. Sosyal beceriler; iletişim, reddetme/karşı koyma, direnme bireylerarası beceriler, empati ve iş birliğidir. Bilişsel beceriler; karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini kapsamaktadır. Son olarak duygusal başa çıkma becerisi de stresle

başa çıkma, öfke yönetme, öz kontrolü arttırıcı öz-yönetim becerilerini içermektedir. Bu beceri alanlarının kazandırılmasında bilgi içeriği olarak ise ergenlerin bireysel, sosyal ve sağlık sorunlarını temele alınması gerektiğini açıklamaktadırlar. Ayrıca etkileşimli başka bir deyişle aktif öğretim yöntemlerine vurgu yapmaktadırlar.

Farklı kurumlar veya örgütler tarafından ele alınan yaşam becerileri birlikte değerlendirildiğinde bazı becerilerin ortak olduğu belirlenmiştir. Bu beceriler aşağıda sıralanmaktadır (Cimatti, 2016):

- ✓ Temel beceriler (okuryazarlık, sayıları kullanma, teknolojiyi kullanma vb.)
- ✓ Kişilerle ilgili beceriler (iletişim, kişiler arası iletişim, takım çalışması vb.)
- ✓ Bilişsel beceriler (bilgiyi toplama ve organize etme, problem çözme, planlama vb.)
- ✓ Kişisel beceriler (sorumluluk sahibi olma, esnek olma, kendine güvenme vb.)
- ✓ İş hayatı ile ilgili beceriler (girişim becerileri, inovasyon becerileri vb.)

Alanyazında yer alan bu sınıflamalar doğrultusunda, yaşam becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarla ilgili çeşitli becerileri içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bireyler yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmesi için sadece bir alanla ilgili değil, çeşitli alanlarla ilgili becerileri kazanmaları önemlidir.

1.3. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİMİ

Yaşam becerileri eğitimi, uzun bir geçmişe sahiptir ve çeşitli gelişmelerle şekillenmiştir. Adkins (1970), dezavantajlı yetişkinler ve gençler için geleneksel danışmanlık yaklaşımlarının etkinliğini sorgulamış ve onların sorunlarını daha etkili bir şekilde ele almalarına yardımcı olmak için ortak sorunların belirlenmesi ve sınıflandırılması gerektiğini öne sürmüştür. Böylece, yaşam becerileri içeren bir eğitim programı olmadığını ve toplumda yaşanan sorunları çözmek için psikolojik ve sosyal becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu savunarak yaşam becerileri eğitimine öncülük etmiştir (Randall, 2019).

1987'de Ottawa Sağlığın Teşviki ve Geliştirilmesi Bildirgesi, yaşam becerilerini daha sağlıklı seçimler yapmak için önemli araçlar olarak kabul etmiştir. 1989'da Çocuk Hakları Sözleşmesi, eğitimin çocuğun tüm potansiyelini geliştirmesi gerektiğini vurgulayarak yaşam becerilerini eğitimle ilişkilendirmiştir. 1990'da Jomtien "Herkes için Eğitim" Bildirgesi, yaşam becerilerini hayatta kalma, kapasite geliştirme ve yaşam

kalitesi için temel öğrenme araçları olarak tanımlamıştır. 2000'de Dakar Dünya Eğitim Konferansı, tüm gençlerin ve yetişkinlerin "bilmeyi, yapmayı, birlikte yaşamayı ve var olmayı öğrenmeyi içeren bir eğitimden" yararlanmalarının insan hakkı olduğunu belirterek yaşam becerilerine dikkat çekmiştir (Saravanakumar, 2020).

Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaşmasında, WHO, UNICEF, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar da etkili bir rol oynamıştır. Özel ve kamu sektörlerinin katılımıyla oluşturulan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21-The Partnership for 21st Century Skills), Amerika Birleşik Devletleri'nde 2002 yılında kurulmuştur. Bu gelişmeyi takiben, 2008'de Avrupa Parlamentosu, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kapsamında bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlayan ortak nitelikleri sekiz farklı seviyede belirlemiştir (European Communities, 2008). Avrupa Parlamentosu'nun yanı sıra, birçok Avrupa ülkesi, öğrencilerin yaşama hazırlanmalarını sağlamak amacıyla eğitim sistemlerinde yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefleyen reformlar yapmıştır (Erduran Avcı & Kamer, 2018). 2015'te ise 21. Yüzyıl Beceri Ortaklığı (PAT, 2015) çatısı altında 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçevede yer alan maddeler şu şekildedir (Gelen, 2017):

✓ Her 21. yüzyıl becerilerinin uygulanması temel akademik konu bilgisinin geliştirilmesi ve tüm öğrenciler arasında bir anlayış gerektirir.

✓ Temel bilgi öğretimi bağlamında öğrenciler, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi günümüz dünyasında başarı için gerekli becerileri de öğrenmelidir.

✓ Eleştirel düşünebilen ve etkili bir şekilde iletişim kurabilenler, temel akademik konu bilgisinin temelini oluşturmalıdır.

21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'ne atıfta bulunarak Trilling ve Fadel (2009), öğrencilerin 21. yüzyılda birey, vatandaş ve işçi olarak başarılı olabilmeleri için dört beceri alanına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu beceri alanları şöyledir:

✓ Geleneksel Temel konular ve Beceriler alanı,

✓ Öğrenme ve İnovasyon Becerileri alanı,

✓ Kariyer ve Yaşam Becerileri alanı,

✓ Dijital Okuryazarlık Becerileri alanıdır.

Kivunja (2015), yeni öğrenme paradigmasının "Kariyer ve Yaşam Becerileri Alanı"nı ele almış ve 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi'nde, Kariyer ve Yaşam Becerileri alanını içeren beş öğeyi şöyle tanımlamıştır:

- ✓ Esneklik ve uyarlanabilirlik becerileri;
- ✓ İnisiyatif alma ve kendini yönetme becerileri;
- ✓ Sosyal ve kültürler arası beceriler;
- ✓ Verimlilik ve hesap verebilirlik becerileri;
- ✓ Liderlik ve sorumluluk becerileridir.

Günümüzde, Yaşam Becerilerine Dayalı Eğitim, çocuk ve gençlerin gelişimine yönelik önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem, Birleşmiş Milletler Genel Meclisi Özel Oturumu (UNGASS) HIV/AIDS Deklarasyonu (2001), UNGASS çocuk deklarasyonu (2003), Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programı (2004), Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (2005), BM Genel Sekreteri'nin Çocuklara Yönelik Şiddet Araştırması (2006), Kadının Statüsü Komisyonu (2007) ve Dünya Kalkınma Raporu (2007) gibi çeşitli uluslararası platformlarda ön plana çıkmıştır (Saravanakumar, 2020). Bu durum, Yaşam Becerilerine Dayalı Eğitim'in küresel düzeyde tanınması ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Yaşam becerilerinin bireylere kazandırılması resmi ve resmi olmayan şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bu beceriler aile eğitimi ve sosyal çevre gibi yaygın eğitim sürecinde kazandırılabileceği gibi okullarda, yapılandırılmış ve sistemli bir şekilde düzenlenmiş yaşam becerileri eğitimi programları ile de kazandırılabilmektedir (Gülhane, 2014). Yaşam becerileri eğitimi, yaşam becerilerinin pratik ve stratejik düzeyde nasıl geliştirildiğidir. Yaşam becerileri eğitimi ile yaşam becerilerine ilişkin becerilerin öğretilmesi, uygulanması ve öğrenme deneyimleri yoluyla pekiştirilmesi sağlanmaktadır (Papacharisis vd., 2005). Buradan anlaşılacağı gibi, yaşam becerileri eğitimi, yaşam becerilerinin pratik ve stratejik düzeyde nasıl ortaya çıkartılacağının eğitimini içermektedir.

Yaşam becerileri eğitimi, bireyin yaşamını sürdürmesi ve zenginleştirmesi için ihtiyaç duyduğu beceri ve yetkinlikleri ve ayrıca bireyin öngörülebilir gelişimsel görevlerle başa çıkmak için ihtiyaç duyduğu davranış temelli öğrenme türünü kapsamaktadır (Riedeman, 2021). Bu eğitim anlayışı, öğrencilerin hayatın ve yaşamın

çeşitli sorunlarıyla başa çıkma cesareti ve becerisine sahip olmalarını sağlamayı ve onları hazırlamayı, ardından yaratıcı bir şekilde çözümler üretmeyi, böylece sorunları çözmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır (Bancin & Ambarita, 2019). Peters vd. (2009) de yaşam becerileri eğitimini genellikle sosyal etkilere ve sosyal normlara maruz kalma gibi olguların bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin teşviki ile ilişkilendiren bilişsel-davranışçı bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Yaşam becerileri, bireylere kendi kararlarını alma ve bağımsızlık kazandırarak yaşamlarını yönlendirme yeteneği sağlar. Bu beceriler aynı zamanda sorumluluk alma, karar verme ve hedeflere ulaşma gibi yeteneklerin geliştirilmesine olanak tanır. Dolayısıyla, yaşam becerileri kazanmak, bireylerin yaşamlarını şekillendirmede bağımsızlık arzulayanlar için kritik öneme sahiptir. Çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğretilmesi, bireylerin ileriki yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu eğitim, gençlerin erken yaşlardan itibaren kritik düşünme, problem çözme ve iletişim gibi temel becerileri geliştirmelerini teşvik eder. Bu da daha ileri yaşlarda daha bağımsız ve sorumlu bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, yaşam becerileri eğitimi, gençlerin sağlıklı yaşam tercihleri yapmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini ve bağımsız bir şekilde yaşamlarını yönlendirmelerini destekler. Bu eğitime, çocukluk döneminden başlanarak eğitim programlarında yer verilmelidir. Böylece, gençlerin daha sağlıklı ve başarılı bir geleceğe hazırlanmalarına yardımcı olunabilir (UNICEF, 2015). Bu nedenle, yaşam becerileri eğitiminin önemini vurgulamak ve bu tür eğitim programlarının yaygınlaştırılmasını desteklemek önemlidir.

Yaşam becerileri eğitimi, çocukları ve gençleri sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürebilmeleri ve sosyal sorumluluk almaları için gereken bir dizi beceriyi içerir (Kirchhoff & Keller, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2000) göre, yaşam becerileri eğitimi iletişim ve kişilerarası becerileri, karar verme ve eleştirel düşünme yeteneklerini, başa çıkma ve öz-yönetim becerilerini içermelidir. Bu eğitim genellikle, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesiyle ilişkilendirilen, bilişsel-davranışsal bir yaklaşımı benimser (Peters vd., 2009). Yaşam becerileri eğitimi, etkileşimli ve katılımcı öğrenme yöntemlerine dayanır (Nasheeda vd., 2019) ve temel becerilerin uygulanması ve öğretilmesi için gerçek hayattaki durumları ele alır. Bu durumlar genellikle madde kullanımı, yüksek kalorili gıda tüketimi, şiddet veya fiziksel hareketsizlik gibi sağlıkla ilgili sorunlu tutum ve davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Yaşam

becerileri eğitimi, sağlıklı seçimler yapmayı teşvik eder (Singla vd., 2020) ve fiziksel ve zihinsel sağlığın gelişmesini hedefler (O'Connor vd., 2018).

Yaşam becerileri eğitiminin uygulanması coğrafi ve kültürel bağlama göre değişiklik göstermektedir (Munsi vd., 2014). Dolayısıyla, bu eğitimi verirken dikkate bağlam göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlam, programın amacıyla birlikte sosyal, kültürel, ulusal ve gelişimsel faktörleri içerebilir (WHO, 1999; Adewale, 2011). Batı ülkelerinde, yaşam becerileri eğitim programları genellikle riskli davranışları azaltmayı ve olumlu davranışları teşvik etmeyi hedeflerken, gelişmekte olan ekonomilerde daha geniş bir yelpazede sosyal konulara odaklanabilir. Bu programlar, küresel girişimlerin daha geniş hedeflerine odaklanırken, farklı toplumlardaki sosyo-politik öncelikleri ve sorun alanlarını yansıtır. Herkes İçin Eğitim (WHO, 2000) veya Her Çocuk Öğrenir (UNICEF, 2019) gibi programlar küresel girişimlerin çok daha geniş hedeflerine odaklanmaktadır. Yaşam becerileri eğitimi yaklaşımlarındaki bu tür farklılıklar, farklı toplumlardaki sosyo-politik öncelikleri ve sorun alanlarını yansıtmaktadır (Munsi vd., 2014).

Sonuç olarak, yaşam becerileri eğitimi, gençlerin sağlıklı yaşam tercihleri yapmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini ve bağımsız bir şekilde yaşamlarını yönlendirmelerini teşvik eder. Bu eğitim, çocukluk döneminden itibaren başlamalı ve farklı ülkelerin öğretim programlarında yer almalıdır. Böylece, gençlerin daha sağlıklı ve başarılı bir geleceğe hazırlanmalarına yardımcı olabiliriz. Bu nedenle, yaşam becerileri eğitiminin önemini vurgulamak ve bu tür eğitim programlarının yaygınlaştırılmasını desteklemek önemlidir.

1.3.1. Yaşam Becerileri Eğitiminin Amacı

Yaşam becerileri eğitiminin gerçekleştirilme amacının neler olduğu çeşitli kuruluşlar ve araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Yaşam becerileri eğitiminin temel amacı, bireyleri riskli davranışlar konusunda uygun bilgilerle donatmak ve onları korumak için iletişim, atılganlık, öz farkındalık, karar verme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmektir (UNICEF, 2015). Yaşam becerileri eğitimi, bireylerin sosyal ve sağlık problemlerinden korunmasını; psikolojik, biyolojik ve sosyal değişimlerle karşılaştığında bunlarla yüzleşmesini veya değişime ayak uydurmasını da amaçlamaktadır (Snow, 1985). Bu bağlamda yaşam becerileri kültürel ve gelişimsel olarak uygun bir şekilde psikososyal becerilerin uygulanmasını ve pekiştirilmesini

kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra yaşam becerileri eğitimi, kişisel ve sosyal gelişimin desteklenmesine, sağlık ve sosyal sorunların önlenmesine ve insan haklarının korunmasına katkıda bulunmaktadır (Sheikh, 2015). Tüm bu amaçlar doğrultusunda, yaşam becerileri eğitimi bireylerin güçlenmesine ve toplumların daha sağlıklı ve dengeli bir yapıya kavuşmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

Yaşam becerileri eğitiminin bir diğer hedefi, öğrencilere günlük yaşamın karşılaştığı zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkmaları için gereken becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin, karşılaştıkları herhangi bir zorlukla başa çıkma yeteneklerini geliştirmeleri için gereken becerileri kazanmalarına olanak tanıyarak, bu öğrencilerin güçlenmelerine ve sonuç olarak yeteneklerini artırmalarına yardımcı olmak, onları başarılı bir yaşam ve öğrenme için gerekli olan becerileri keşfetmeye ve geliştirmeye teşvik etmek, yaşam becerileri eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Rooth, 1997). Bu noktada, yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin iyi ahlaki bir karaktere, disipline sahip olmalarını, işbirliği yapma yeteneklerini geliştirmelerini ve daha uyumlu ve başarılı bireyler olmalarını amaçlamaktadır (Bancin & Ambarita, 2019). Bu amaçlar doğrultusunda, yaşam becerileri eğitimi öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemekte ve onları gelecekteki yaşamları için donanımlı hale gelmelerine yardımcı olmaktadır.

Yaşam becerileri eğitiminin temel amacı bilinçli kararlar vermek, sağlıklı davranışlar uygulamak ve olumlu seçimler yapmaktır (Saravanakumar, 2020). Özmete (2011) de yaşam becerileri eğitiminin amaçlarını şöyle açıklamaktadır:

- ✓ Gençlere anlamlı bir yaşama katkıda bulunacak sağlıklı seçimler yapma stratejileri sağlamak
- ✓ Gençlerin işlevi en verimli şekilde geliştirme kapasitelerini analiz etmelerini sağlamak
- ✓ Gençlerin diğer insanlarla anlaşabilmelerini, çevrelerine uyum sağlayabilmelerini ve sorumlu karar verebilmelerini sağlamak
- ✓ Öğrencinin, kendine değer ve onurlu bir insan olarak bir fikir geliştirmesini sağlamak
- ✓ Bireyin kendini anlamasına ve kişisel sorumlulukta büyümeye öncülük etmesine yardımcı olmak

- ✓ Gençlerin zorlu koşullarda güçlenmelerini sağlamak

Yaşam becerileri, sadece okullar veya eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaksızın, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli pratik yeteneklerin kazanılmasını amaçlayan bir öğrenme yaklaşımını temsil eder (Bahçeci & Kuru, 2008). Bu yaklaşım, bireylere yaşamlarının çeşitli alanlarında ihtiyaç duyacakları becerileri edinme fırsatı sunar ve böylece günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar veya fırsatlar karşısında etkili bir şekilde nasıl hareket edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Parvathy & Pillai, 2015). Dolayısıyla, yaşam becerileri eğitimi, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek sağlamanın yanı sıra toplumsal ilişkilerini güçlendirebilir ve daha sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik edebilir. Bu sebeple, yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, bireylerin daha iyi bir gelecek inşa etmelerine yardımcı olabilir.

1.3.2. Yaşam Becerileri Eğitiminin Yararları

Yaşam becerileri eğitimi, bireyler açısından birçok avantaj sağlayan önemli bir süreçtir. Bu eğitim, bireylerin ve toplulukların sorunları çözmelerine, bilinçli kararlar vermelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine, başkalarıyla empati kurmalarına, etkili iletişim kurmalarına, sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve yaşamla üretken bir şekilde başa çıkmalarına ve bunları yönetmelerine yardımcı olur (Bancin & Ambarita, 2019). Yaşam becerilerine sahip bireyler bu becerileri kendileri ve başkaları hakkında olumlu düşünceler oluşturmak için kullanarak, içinde yaşadıkları toplumun üyeleriyle iyi etkileşim kurabilir, kişisel ve sosyal olarak gelişim gösterebilir (Nivedita & Singh, 2016). Yaşam becerileri aynı zamanda bireylerin benlik saygısı kazanmalarına (Hajizadehanari, 2013); uzun vadede de zorlu ve dinamik durumlarla başa çıkmayı öğrenmelerine olanak sağlamaktadır (Sahu, 2013; Irannezhad, 2017). Bu doğrultududa bireylerin yaşam becerilerini kazanmaları onların toplum içerisinde daha iyi ilişkiler kurarak sosyal açıdan gelişim göstermelerine yardımcı olabilir.

Yaşam becerilerinin öğretim programlarının bir parçası olarak sunulması, gençlerin gelişimine olumlu katkılarda bulunmuş bilimsel olarak kanıtlanmış bir yaklaşımdır. Bu programlar, gençlerin özgüvenlerini artırırken uyum yeteneklerini geliştirir ve empati yeteneklerini güçlendirir (Yadav & Iqbal, 2009). Ayrıca, gençlerin şiddet, stres, bağımlılık gibi olumsuz durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir, olumsuz davranışları azaltarak daha sağlıklı yaşam tarzlarına yönelmelerine katkıda

bulunur (Jamali vd., 2016), sağlıklı yaşam seçimleri yapma yeteneklerini geliştirirken çeşitli yaşam zorluklarına karşı direnç kazanmalarına olanak sağlar (Gülhane, 2014). Böylece, bu eğitim, gençlere bilgi, tutum, değerler ve beceriler kazandırarak kendi davranışlarını etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olur.

Yaşam becerilerine sahip bireyler, çağın hızlı değişimlerine daha kolay ayak uydurabilir ve yaşamın zorluklarını daha olumlu bir şekilde karşılayabilir. Çevrelerindeki gelişmelere yapıcı bir şekilde yaklaşabilir, yeni teknolojik gelişmeleri kavrayabilir ve karşılaştıkları sorumlulukları başarılı bir şekilde yönetebilirler (Al Masri vd., 2016). Ayrıca, yaşam becerileri eğitimi alan bireyler, sosyal yaşamdaki kişisel ve kişiler arası yetkinliklerini geliştirerek sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler (Donald vd., 1999).

Yaşam becerileri, bireylerin bağımsızlık kazanmalarını ve kendi kararlarını alma özgürlüğü elde etmelerini de sağlar. Bu beceriler, kişilerin yaşamlarını planlama ve yönlendirme yeteneklerini güçlendirirken, sorumluluklarını yerine getirmelerine, sorunları çözmelerine ve hedeflerine ulaşmalarına olanak tanır. Dolayısıyla, yaşam becerilerini öğrenmek, bağımsız bir yaşam sürmek isteyenler için kritik öneme sahiptir. UNICEF (2010)'a göre, çocukluk döneminde yaşam becerilerinin öğretilmesi, bireylerin ileriki yaşamlarında başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu tür eğitim, gençlerin erken yaşlardan itibaren kritik düşünme, problem çözme ve iletişim gibi temel becerileri geliştirmelerini teşvik ederek, onların yetişkinlik döneminde daha bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarına yardımcı olabilir.

Yaşam becerileri eğitimi, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi çeşitli becerilerin öğretilmesi yoluyla bireyin kendisiyle ve çevresiyle dinamik etkileşimlerini derinlemesine anlamasını sağlar. Ayrıca, yaşam becerileri eğitimi duygusal zekanın geliştirilmesine de büyük önem verir çünkü bir kişinin duygularını anlama ve kontrol etme kapasitesinin hem kendi refahı hem de kişiler arası ilişkiler üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Saravanakumar, 2020). Bununla birlikte yaşam becerileri eğitimi, çocukların ve gençlerin sağlıklı, başarılı bir yaşam sürmelerini ve toplumsal sorumluluk almalarını sağlayacak bir dizi ilişkili beceriyi içermektedir (Kirchhoff & Keller, 2021). Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2013) göre, yaşam becerileri eğitimi, bireylere sağlıklı, başarılı bir yaşam sürmeleri ve toplumsal sorumluluk almaları için gerekli olan üç ana kategori becerinin geliştirilmesini içerir. İlk olarak, iletişim ve kişilerarası beceriler, etkili iletişim kurma, empati geliştirme ve çatışma çözme

gibi yetenekleri yer alır. İkinci olarak karar verme ve eleştirel düşünme becerileri, bilgiyi değerlendirme, alternatifleri analiz etme ve sonuçlarını değerlendirme yeteneğini içerir. Son olarak, başa çıkma ve öz yönetim becerileri, stresle başa çıkma, duygularını kontrol etme ve hedef belirleme gibi konuları kapsar. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin güçlü ve sağlıklı bir yaşam sürmelerine ve çeşitli yaşam zorluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli faydalar sağlayarak motivasyonlarını artırır. Bu eğitimde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak yaşamsal deneyimlerle bütünleştirildiğinden, sosyal ve öz-yönetim becerilerinin gelişmesine katkı sağlanır. Araştırmalar, yaşam becerilerinin akademik eğitim sürecine entegre edilmesinin öğrencilerin tutum, düşünce ve davranışlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu göstermektedir (Yadav & Iqbal, 2009; Jenny & Rhodes, 2017). Bu nedenle, yaşam becerilerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yüksek bir motivasyon seviyesine, olumlu tutum geliştirmelerine ve akademik açıdan daha başarılı olmalarına katkı sağlayabileceği sonucuna varılabilir.

Yaşam becerileri eğitimi, öğrenme sürecinde çeşitli faydalar sağlayarak öğrencilerin motivasyonunu artırır. Bu tür bir eğitim, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yaşamsal deneyimler dahil edildiğinden, öğrencilerin sosyal ve öz-yönetim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Araştırmalar, yaşam becerilerinin akademik eğitim sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin tutum, düşünce ve davranışlarında olumlu değişikliklere neden olduğunu göstermektedir (Yadav & Iqbal, 2009; Jenny & Rhodes, 2017). Yaşam becerilerine sahip öğrenenler karar verme sürecinde kendilerine güvenerek çevrelerindeki gelişmeler hakkında yapıcı düşünebilir, yeni teknolojik gelişmeleri kavrar. Birçok sorumlulukla karşı karşıya kalırken bu süreci başarılı bir şekilde yönetebilir (Al Masri vd., 2016). Yaşam becerileri eğitimiyle öğrenenler sosyal yaşamdaki kişisel ve kişiler arası yetkinliğini ve güvenini destekleyerek sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilir (Donald vd., 1999). Dolayısıyla, yaşam becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin öğrenme sürecinde daha yüksek bir motivasyon seviyesine, olumlu tutum geliştirmelerine ve akademik açıdan daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir.

Yapılan çeşitli çalışmalarda da yaşam becerileri eğitiminin olumlu sonuçları ortaya konuşmuştur. Botvin & Griffin (2004), yaşam becerileri eğitim programı ile ilgili yirmi yılı aşkın bir süredir yapılan değerlendirme araştırmalarını incelerken, programa

katılan gençlerin alkol ve madde kullanımının önlenmesiyle ilgili olumlu davranışsal etkiler gösterdiğini bulmuşlardır. Ayrıca Botvin & Griffin (2014), yaşam becerileri programlarının olumlu sonuçları (akademik başarı vb.) teşvik etme ve bazı sağlık sorunlarını azaltma potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanında dünya çapında yapılan bazı araştırmalar yaşam becerilerinin çocukların ve gençlerin sosyal ve duygusal becerilerini önemli ölçüde artırdığını, zihinsel ve davranışsal sorunları azaltırken kısa ve uzun vadede akademik başarıyı desteklediğini göstermektedir (Monyangi, 2010).

Prasad (2018) yaşam becerileri eğitiminin sağladığı yararları şöyle ifade etmiştir:

✓ Gençlerin sosyal ve duygusal becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesiyle ergenlikten yetişkinliğe etkili bir şekilde geçiş yapmalarına yardımcı olur.

✓ Sosyal yeterlilik ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olarak ergenlerin kendi kişiliklerini şekillendirmelerini sağlar.

✓ Durumun artılarını ve eksilerini ölçmeye yardımcı olur, dolayısıyla sorumlu davranışa aracılık eder.

✓ Tütün, alkol vb. kötü alışkanlıkların kullanımların başlamasını erteler.

✓ Olumlu güvenin gelişmesine yardımcı olur ve öfke kontrolünü öğretir

Sonuç olarak, yaşam becerileri eğitimi, bireylerin hayatları boyunca karşılaşacakları zorluklarla başa çıkmalarına ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda toplumsal gelişime de katkıda bulunmaktadır. Bu eğitim, bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamalarını, etkili iletişim kurmalarını ve sorunları çözmelerini sağlayarak toplumda daha olumlu değişikliklere yol açabilir. Bu nedenle, yaşam becerileri eğitimi, bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmalarına ve topluma daha değerli katkılar sağlamalarına yardımcı olabilir.

1.3.3. Öğrencilerde Yaşam Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Yöntemler

Yaşam Becerilerinin sınıf ortamında nasıl kazandırılabileceğine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yadav & Iqbal (2009) yaşam becerilerinin öğretim programının bir parçası olarak öğretildiğinde olumlu sonuçlar elde edilebileceğini belirtmiştir. Yaşam becerilerinin bir eğitim programı, müdahale yaklaşımı ve ergenlerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunan bir model olarak uygulanabileceğine dair geçmişe dönük çeşitli araştırma göstergeleri bulunmaktadır.

Yaşam becerilerini öğretmede kullanılan daha yeni yaklaşımlardan biri de kaynaştırma yöntemidir. Bu yöntemin temel amacı öğrencilere okulda öğrendikleri bilgi ve kavramları günlük yaşamlarına nasıl aktaracaklarını öğretmektir. Böylece, yaşam becerileri içerikleri yenilikçi bir kaynaştırma yöntemiyle okul programlarında yer alan temel konular içerisine yerleştirilir (Smith vd., 2004).

Yaşam becerileri eğitiminde çocuklar ve ergenler, genellikle sosyal öğrenme teorisinin ilkelerine dayanan dinamik bir öğretme ve öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar (Bandura. 2002). Bu nedenle, yaşam becerilerinin kazanılmasına yardımcı olmak için kullanılan yöntemler, öncelikle sınıf temelli etkinliklerde, becerilerin kullanımının modellenmesini ve becerilerin uygulanmasını içerir. Kullanılan yöntemler arasında gruplar halinde çalışma, beyin fırtınası, rol oynama, oyunlar ve tartışmalar yer alır. Yaşam becerileri eğitiminin pedagojisi bu nedenle işbirlikli öğrenmeye, katılımcı etkinliklere ve deneyimsel öğrenmeye dayanır (WHO, 1997). Öğrencilerde Yaşam Becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek farklı etkinlikler şunlardır (Prajabati vd., 2017).

Sınıf Tartışmaları: Öğrencilerin öğrenme ve alıştırma yapma fırsatları sağlayan bir etkinliktir. Öğrencilerin konuyla ilgili anlayışlarını derinleştirmelerini ve bilgilerini kişiselleştirmelerini sağlar. Dinleme, atılganlık ve empati becerilerini geliştirir.

Beyin Fırtınası: Öğrencilerin hızlı ve kendiliğinden fikir üretmelerini sağlar. Öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarına ve alışılmışın dışında düşünmelerine yardımcı olur. Sınıf, yaratıcı bir şekilde fikirler üretebilir. Her fikrin artılarını ve eksilerini değerlendirmek veya fikirleri belirli kriterlere göre sıralamak esastır.

Rol Oynama: Tüm sınıfı kapsayan ve eğlenceli bir aktivite olmasının yanı sıra, aktif ve katılımcı olmak, aynı zamanda becerilerin uygulanması için mükemmel bir strateji sağlar. Öğrencilerim gerçek hayatta potansiyel bir durumla nasıl başa çıkılabileceğini deneyimlemelerine, başkaları ve onların bakış açıları için empati kurmalarına ve kendi duygularına ilişkin içgörü kazanmalarına yardımcı olur.

Grup Çalışmaları: Grup çalışmaları, öğrenci girdisini en üst düzeye çıkardığı için zamanın sınırlı olduğu durumlarda oldukça yararlıdır. Öğrencilerin etkileşimlerine ve birbirlerini daha iyi tanımalarına izin verir, bu da bir şekilde ekip oluşturmayı ve ekip çalışmasını geliştirir.

Eğitici Oyunlar ve Simülasyonlar: Katılımcılar puanlarını kanıtlamak veya puan kazanmak için çaba gösterirken eğlenceli, aktif öğrenmeyi ve zengin tartışmayı teşvik eder. Bilgi, tutum ve becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirir ve öğrencilerin varsayımları ve yetenekleri nispeten güvenli bir ortamda test etmelerine olanak tanır.

Durum Analizi ve Vaka Çalışmaları: Analiz etme, keşfetme, zorluklar, ikilemler ve gruplar halinde birlikte çalışma, fikir paylaşımı, yeni öğrenmeler için fırsatlar sağlar ve içgörü sağlar. Bazen olayları farklı görmeyi teşvik eder.

1.4. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI KURAM VE YAKLAŞIMLARI

Yaşam becerileri programlarının hazırlanmasında farklı kuram ve yaklaşımlar bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde yaşam becerileri programları hazırlanırken dikkate alınan kuram ve yaklaşımlar; ekolojik sistem yaklaşımı, sosyal öğrenme kuramı, sosyal etki kuramı, problem davranış kuramı, direnç gösterme ve risk kuramı ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımdır (WHO, 2000; Mangrulkar vd., 2001; James, 2010; McCollum, 2014; Subasree & Nair, 2014). Belirtilen bu yaklaşımlar aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

1.4.1. Ekolojik Sistem Yaklaşımı

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, bireylerin yaşamlarında sayısız çevresel etkenlerin, ilişkilerin, eylemlerin ve süreçlerin bir araya geldiği birçok ekolojik hücre içinde bulunduğunu vurgular. Aile, okul, arkadaş çevresi, mahalle, iş yeri gibi farklı ekolojik hücreler, bireylerin yaşamlarını etkilerler ve birbiriyle etkileşim içindedirler (Cloutier, 1982). Örneğin, bir çocuğun okuma becerilerini kazanması, öğretmenin yöntemi kadar aile ile okul arasındaki ilişkilere de bağlı olabilir. Bireylerin davranışlarını anlamak için, onların içinde bulunduğu çevreyi dikkate almak gereklidir. Bireyler aileleriyle birlikte bir yakın çevre içinde var olurlar ve bu çevre, aynı zamanda daha büyük politik, ekonomik ve kültürel bir çerçevenin içindedir. Çevre, bireylerin eylemlerini, inançlarını ve seçimlerini etkiler (Rengasamy, 2010). Bronfenbrenner, ekolojik sistemler kuramını geliştirerek, bireyin psikolojik gelişimine etki eden çevresel sistemlerin, proksimal (en yakın) bağlamdan daha geniş kültürel bağlama kadar uzandığını ve bu etkileşimlerin zaman içinde geliştiğini vurgular (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dönmez (2004) ise ekolojik sistemler kuramının, öğrencinin sınıf içindeki davranışlarının anlaşılmasına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olduğunu öne sürer. Bu kuram, öğrencilerin eğitim sürecinde etkileyen veya etkileyebilecek değişkenleri içeren bir bakış

açısını destekler. Sonuç olarak, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, insanların yaşamlarını şekillendiren çevresel faktörlerin karmaşıklığını ve etkileşimini vurgulayan önemli bir teoridir. Bu yaklaşım, bireylerin davranışlarını ve gelişimlerini anlamak için çevresel etkilerin önemini vurgular. Eğitim bağlamında, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenmelerini etkileyen çevresel faktörleri anlamada da kullanılabilir.

1.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından ortaya konulan ve sosyal bilişsel öğrenme kuramı olarak da bilinen sosyal öğrenme kuramı, bireylerin düşünce ve davranışlarının birçoğunun temelinde sosyal çevreden elde edilen bilgilerin yer aldığı görüşünü savunmaktadır (Stadjkovic & Luthans, 1998). Bu kurama göre sosyal çevre öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte birey, çevre ve davranış üçgeni kuramın temel yapısını oluşturmaktadır. Belirtilen bu değişlenlerin de sürekli olarak birbirlerini etkilediği ifade edilmektedir (Bandura, 2002).

Bandura, bireylerin sahip oldukları becerilerin birçoğunu model alma yoluyla kazandıklarını belirtmiştir. Bireyler, çevresinde yer alan bireylerin davranışlarını gözlemler, bu davranışların nasıl yapıldığını ve bu davranışlarla ilgili kuralları zihninde kodlar. Bu kodlama daha sonra bireyin gözlemlediği davranışı gerçekleştirirken kendisine rehberlik eder (Bandura, 2002). Dolayısıyla bireyler yeni bir davranış kazanırken gözlem yapmaktadır. Ancak, bu gözlem basit bir taklit etme süreci olmayıp, çevredeki olayların bilişsel olarak işlenmesini de içermektedir (Çakır, 2011). Kuramda önemli bir yeri olan gözlem ve taklit bireyler olumlu davranışlar edinilebileceği gibi olumsuz davranışlar da edinebilmektedir. Örneğin, sigara gibi alışkanlıkların gözlem yoluyla öğrenilebileceğini ve yine bu yolla önlenebileceğini ortaya koymaktadır (Bektaş vd., 2010). Benzer bir şekilde alkol kullanımı ile sosyal öğrenme arasında bir ilişki olduğu; anne, baba, ağabey ve/veya ablası alkol alan çocukların, alkol kullanımının almayanlara göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Herken vd., 2000). Sonuç olarak, sosyal öğrenme kuramı, davranışsal değişikliklerin nasıl gerçekleştiğini anlamamıza ve öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmemize yardımcı olan önemli bir teoridir. Bu kuram, eğitimden kişisel gelişime kadar birçok alanda uygulama potansiyeli taşır.

Sosyal öğrenme kuramı, bireyin yaşam becerileri ve sosyal beceriler edinmesinde önemli iki etkiye sahiptir. İlk olarak stres azaltma, öz kontrol sağlama ve karar verme gibi sosyal yaşamlarının içsel yönleriyle başa çıkmasını ve becerilerinin gelişmesine katkı

sağlamaktadır. Nitekim yaşam ve sosyal becerileri kazandırmayı amaçlayan programlar genel olarak bu durumları içermektedir. İkincisi ise bireyin yaşamda etkili olması için doğal süreçleri ele almaktadır. Bu yönüyle de yaşam ve sosyal beceri programlarında yöntem olarak gözlem, rol oynama ve akran eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Mangrulkar vd., 2001).

Sosyal öğrenme kuramına ilişkin yapılan çalışmalar bireylerin çevre ile etkileşimi sonucu davranışlarının olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebileceğini göstermektedir. Bireylerin gözlem ve taklit yolu ile öğrenebildikleri ve bu öğrenmelerinin bir sonucu olarak önemli bir yaşam becerisi olan öz düzenleme becerisini edinebilecekleri durumu göz önüne alındığında, erken yaşlardan itibaren bireylere iyi rol modellerin sunulması; yakın çevrede yer alan bireylerin iyi birer rol model olması bireylere yaşam becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olabilir.

1.4.3. Problem Davranış Kuramı

Problem Davranış Kuramı Richard Jessor ve Shirley Jessor (Jessor, 2014) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, bireyin riskli veya problemli davranışlarının nedenlerini incelemektedir. Riskli davranışlar, bireyin psikolojik gelişimini olumsuz etkileyen tüm olumsuz davranışları ifade ederken, problem davranışlar ise bireyin öğrenme süreçlerini engelleyen ve çevresiyle olan ilişkilerini olumsuz etkileyen davranışları tanımlar. Bu kurama göre, bireylerin problem davranışlarının kökeni üç ana sistemde bulunur: kişilik sistemi, algılanan çevre sistemi ve davranış sistemi. Kişilik sistemi, bireyin beklentileri, tutumları ve kendisi ile toplum arasındaki uyumu gibi faktörleri içerir. Algılanan çevre sistemi ise yapısal ve sosyal çevre olmak üzere ikiye ayrılır. Yapısal çevre, bireyin davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen çevresel faktörleri içerirken, sosyal çevre eğitim seviyesi ve sosyoekonomik durum gibi yapısal değişkenleri içerir. Davranış sistemi ise problem davranışları ve uygun davranışları içerir (Jessor, 2014). Her bir sistemde, risk faktörleri ve koruyucu faktörler bulunmaktadır. Risk faktörleri, bireyin problem davranışlarını sergileme olasılığını artırırken, koruyucu faktörler bu olasılığı azaltır. Bu nedenle, koruyucu faktörler bireyin risk faktörlerinin etkilerini azaltarak problem davranışları sergileme eğilimini azaltır (Jessor vd., 2003; Karaman, 2013).

Çocuklar ve gençlerin sağlıklı bir şekilde büyüyebilmeleri, psikososyal becerilerini geliştirebilmeleri ve problem davranışlarını önleyebilmeleri için yaşam

becerileri eğitimi etkili bir yöntemdir (Zhou & Ye, 2002). Bu eğitim programları, bireylerin kişisel, sosyal, akademik, mesleki ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamayı hedefler. Bu programlar, gençler için risk faktörlerini azaltmayı ve koruyucu faktörleri geliştirmeyi amaçlayan gelişme ve önleme programları olarak kullanılır (Yavuz, 2004). Bu durumda bireylere erken yaşlardan itibaren kendilerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanması, yaşam becerileri eğitim programlarında risk faktörlerini azaltacak düzenlemeleye yer verilmesi gerekmektedir.

1.4.4. Sosyal Etki Teorisi

Sosyal etki teorisine göre bireylerin davranış ve düşünceleri çevresinden etkilenmektedir. Bireyler herhangi bir davranışı sergileyip sergilememeye karar verirken çevrelerindeki bireylerin görüşlerini dikkate almaktadır. Bibb Latané (1996) tarafından geliştirilen bu teoriye göre sosyal etkinin gücü f=f (SIN) formülü ile açıklanmaktadır. Bu formüle göre oluşturan üç temel değişken güç (Strength), yakınlık (Immediacy) ve sayıdır (Number). Bu değişkenlerin açıklamaları ise şu şekildedir (Latané, 1996; Yüksel, 2018):

Güç: Kaynağın sosyal ve toplumsal statüsü, toplumdaki yeri, bireyin hayatındaki önemi bireyin davranışlarını etkilemektedir. Örneğin birey kendi hayatı ile ilgili karar verirken değer verdiği kişinin düşüncelerini daha çok dikkate almaktadır

Yakınlık: Bireyi etkileme ihtimali olan kişi ile bireyin zaman ve mekândaki yakınlığıdır. Örneğin bireyin yanında oturan ve onunla sohbet eden öğretmeninin birey üzerindeki etkisi bir ay önce sohbet ettiği öğretmeninden daha fazladır.

Sayı: Sayı ise bireyi etkileme ihtimali olan kişilerin sayısını açıklamaktadır. Gruptaki kişi sayısı arttıkça sosyal etkinin artacağı yönünde kesinlik bulunmamaktadır. Birinci kişinin ikinci ve üçüncü kişiden daha fazla etkisi olduğu savunulmaktadır (Nowak vd., 1990; Latané, 1996; Yüksel, 2018).

Sosyal etki teorisine göre sosyal çevrede bulunan kişiler bireylerin alacakları kararları doğrudan etkilemektedir. Öyleyse, bireylerin yeni öğrenmeleri ve yaşam becerilerini edinmeleri süreçlerinde de sosyal çevreninin etkisi büyüktür. Bu durumda, öğrencilerin çevresinde yer alan kişilerin iyi birer rol model olması onların davranışları üzerinde olumlu bir etki yaratarak istenilen yaşam becerilerini kazanmaları sağlanabilir.

1.4.5. Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner, çoklu zekâ kuramını oluşturduğunda ilk olarak yedi farklı zekâ türünden bahsetmiştir. Daha sonra, bu zekâ alanlarına iki tane daha ekleyerek toplamda dokuz zekâ alanı olduğunu belirtmiştir (Stanford, 2003). Çoklu zekâ kuramına göre, eğitimin amacı sadece öğrencilerin akademik başarısını artırmak değil, aynı zamanda öğrencilerin çoklu zekâlarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin her birinin kendi zekâ alanında gelişmesine olanak sağlayacak öğretim programları tasarlamaktır (Sarmusak, 2010).

Gardner, bir kişiyi zeki olarak tanımlarken, günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilen bir bireyi öne çıkarır (Öztürkmen, 2006). Aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamdaki stresle başa çıkma ve hızla değişen koşullara uyum sağlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle yaşam becerileri, özellikle okul ortamında önemlidir. Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamlarındaki beklentiler, zorluklar ve engellerle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan olumlu davranış becerileridir. Bunun yanında, bireylerin daha üretken ve mutlu bir yaşam sürdürmelerine ve başarılı olmalarına yardımcı olur. Spor gibi aktiviteler aracılığıyla yaşam becerilerini geliştirmenin özellikle gençler için etkili bir yol olduğu gözlemlenmektedir. Spor, gençlerin fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlar (Jones vd., 2011; Akoğuz vd., 2016). Bu nedenle, eğitim sistemi hem akademik başarıyı teşvik etmeli hem de öğrencilere farklı zekâ türlerini geliştirme fırsatları sunmalıdır. Ayrıca, yaşam becerilerinin öğrencilere öğretilmesi ve spor gibi aktivitelerin teşvik edilmesi, öğrencilerin günlük yaşamlarında daha başarılı ve sağlıklı bireyler olmalarına katkı sağlayabilir.

1.5. YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ YAPISI VE TÜRLERİ

Yaşam becerileri, öğrenilebilir ve geliştirilebilir yeteneklerdir ve bu nedenle, yaşam becerileriyle ilgili eğitim almak son derece önemlidir. Bu eğitim programları, genellikle okullarda veya sivil toplum örgütleri gibi çeşitli kuruluşlar tarafından sunulmaktadır. Bu programların etkili olması, bireylerin ihtiyaçlarına odaklanmasına, katılımlarını teşvik etmesine, uygun bir ortamda sunulmasına ve konusunda uzman eğitmenler tarafından verilmesine bağlıdır. Özellikle, yaşam becerileri eğitim programlarının amacı, bireylerin yaşam becerilerini geliştirmektir ve bu bazen akademik başarıdan farklı bir hedef içerebilir. Bazı aileler, çocuklarının akademik başarısını

artırmak için akademik destek programlarını tercih edebilir ve bu nedenle yaşam becerileri eğitimini göz ardı edebilirler. Ancak, çocukların ve gençlerin bu tür eğitim programlarından faydalanabilmesi için hem onlar hem de aileleri bu programlar hakkında bilgilendirilmelidir. Yaşam becerileri eğitim programları, okul içi ve okul dışında farklı bağlamlarda yürütülebilir. Okul içi programlar, resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocuklar ve gençler için tasarlanmıştır. Okul dışı programlar ise, okula devam etmeyen gençlere yönelik düzenlenmiş programlardır (Buchert, 2014; UNICEF, 2015). Bu programların çeşitli bağlamlarda sunulması, bireylere farklı yaşam evrelerinde destek sağlama potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, yaşam becerileri eğitimi, bireylerin daha iyi bir yaşam kalitesi ve toplumsal katkı sağlamalarına yardımcı olur.

1.5.1. Okullarda Yürütülen Programların Yapısı ve Türleri

Okullar gibi örgün eğitim kurumları yaşam becerileri eğitimi verilmesi açısından uygun ortamlar olarak görülmektedir. Okullar aracılığı ile hali hazırda eğitim sistemine kayıtlı olan çocuklara ve gençlere kolayca erişilebilmektedir. Ayrıca okullar, yaşam becerileri eğitimi için uygun ortamlar sunarlar ve bu konuda deneyimli eğitmenler bulma olasılığı yüksektir. Aileler genellikle okullarda verilen bu eğitimlere güvenir ve çocuklarının katılmasını onaylar. Tüm bu nedenlerden dolayı okul ortamları yaşam becerileri eğitimi verilmesi açısından avantajlı yerler olarak algılanmaktadır (Coley & Dwivedi, 2004; UNICEF, 2010; UNICEF, 2015).

Örgün eğitim kapsamında yürütülen yaşam becerileri eğitim programları akademik ders materyalleri ile bütünleştirme, bağımsız ders ve tüm okul yaklaşımı olmak üzere üç şekilde düzenlenmektedir. Bu yaklaşımların özellikleri aşağıda açıklanmıştır (UNICEF, 2015):

✓ Akademik ders materyali ile bütünleştirme: Bu yaklaşımda yaşam becerileri konuları ders müfredatının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin katılımını teşvik eden yöntemler kullanarak yaşam becerilerini öğretmektedirler (UNICEF, 2015). Örneğin, "Tarihle ve Kendinle Yüzleşme (Facing History and Ourselves) Programı" öğrencilere iletişim ve problem çözme becerileri kazandırmak amacıyla tarih dersi öğretim programına eklenmiştir (Way, 2011).

✓ Bağımsız ders: Bu yaklaşımda, yaşam becerileri ayrı bir ders olarak düzenlenir. Genellikle bir veya iki yaşam becerisine odaklanılır ve bu ders, dönem boyunca haftanın bir günü öğrenci programlarına eklenir (UNICEF, 2015). Örneğin, Amerika Birleşik

Devletleri'nde uygulanan İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) Programı, duygu düzenleme, öfke kontrolü ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bağımsız bir derstir. Bu program, ilköğretim seviyesindeki çocuklar ve aileler için tasarlanmış olup, 15 hafta süren ve haftada 20-30 dakika süren iki ders içeren bir program olarak planlanmıştır (Webster-Stratton, 2015).

✓ Tüm okul yaklaşımı: Bu yaklaşımda, okul personeli, öğrencilerle ilişkilerinde yaşam becerilerini geliştirmeye odaklı davranışlar sergilemeli ve ortak bir dil kullanmalıdır. Bu yaklaşım, sadece tek başına uygulanmakla kalmaz, aynı zamanda akademik ders materyali ile yaşam becerilerini entegre etmeyi ve ayrı bir yaşam becerileri dersi olarak öğretmeyi (UNICEF 2010).

UNICEF'in 2012 değerlendirme raporuna göre, yaşam becerileri eğitim programları sivil toplum örgütleri tarafından sunulduğunda, bu programların okullarda yürütülenlere kıyasla daha küçük ölçekli ve daha düzensiz bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Bu sebeple, ülkedeki eğitim politikalarının bir parçası olarak okullarda yaşam becerileri eğitim programlarının uygulanması büyük bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak, yaşam becerileri eğitimi hem okullarda hem de sivil toplum örgütleri aracılığıyla verilebilir. Her iki yaklaşımın da avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu nedenle, yaşam becerileri eğitimi alanında etkili bir sonuca ulaşabilmek için, her iki yöntemin de dengeli bir şekilde kullanılması ve işbirliği içinde olması önemlidir. Bu, bireylerin yaşamlarını daha iyi bir şekilde yönetmelerine ve toplumun genel refahına katkıda bulunmalarına da yardımcı olabilir.

1.5.2. Okulların Dışında Yürütülen Programların Yapısı ve Türleri

Okulların dışında yürütülen yaşam becerileri eğitim programları, genellikle iki farklı kategoride düzenlenir. İlk olarak, düzenli olarak okula devam eden çocuklar ve gençler için, okul saatleri dışında gerçekleştirilen programlar bulunmaktadır. İkinci olarak ise, okulu bırakan veya çeşitli nedenlerle okuldan ayrılan gençlere yönelik programlar mevcuttur. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitimden ayrılma oranının yüksek olduğu bölgelerde bu tür programlar daha yaygın olarak görülmektedir. Bu programlar genellikle toplum merkezlerinde, belediye eğitim merkezlerinde veya gençlerin çalıştığı iş yerlerinde düzenlenmektedir. Okulların dışındaki programlar, okuldaki programlara kıyasla daha esnek olabilir. Bazıları sadece bir yaşam becerisini geliştirmeye odaklanırken, diğerleri birden fazla beceriyi hedefler. Ayrıca, bazı

programlar yaşam becerilerini sağlık, meslek veya akademik becerilerle birleştirerek sunar. Bu programların ortak özelliği, belirli bir hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş olmalarıdır. Bu hedef kitle, yaş, sosyo-ekonomik durum, risk faktörleri gibi faktörlere bağlı olarak belirlenir ve programlar bu ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanır (UNESCO, 2009; UNICEF, 2010; UNICEF, 2015). Sonuç olarak, okulların dışındaki eğitim programları, eğitim fırsatlarını genişleterek, eğitim eşitsizliğini azaltma ve bireysel gelişimi destekleme açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu programların tasarımı, uygulanması ve takibi, katılımcıların ihtiyaçlarına ve yerel koşullara dikkatle odaklanarak ele alınmalıdır.

1.6. DÜNYADAKİ YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Yaşam becerileri programları, belirli yaşam becerilerine odaklanarak tasarlanmaktadır. Yaşam becerileri eğitiminin (YBE) uygulanması coğrafi ve kültürel bağlama göre değişiklik gösterir (Munsi vd., 2014; Nasheeda vd. 2019). Batı ülkelerinde, YBE programları, risk davranışını azaltmak ve olumlu davranışları teşvik etmek için reddetme ve direnç becerileri, tutum değişikliği, kişisel karar verme ve öz yeterliliğe odaklanma eğilimindedir. Benzer yaklaşımlar gelişmekte olan ve yükselen ekonomilerde de yer almaktadır. Ancak, bu programlarda daha genel iletişim becerileri (Nasheeda vd., 2019) ve kadınların statüsü, çocuk hakları ve demokrasi gibi sosyal yönlere yer verilmektedir (Munsi vd., 2014).

Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık, Almanya, Yunanistan ve Meksika gibi ülkelerde özel yaşam becerileri eğitim programları, olumlu reddetme becerilerini ve sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı, HIV/AIDS, doğum kontrolü gibi konularda farkındalık oluşturmaya odaklanmaktadır (Campbell-Heider vd., 2009; Menrath vd., 2012). Buna karşılık Hindistan, Sri Lanka, Maldivler, Bangladeş, Tayland, Mynamar ve Nepal gibi gelişmekte olan ülkeler, yaşam becerileri kavramlarını farklı sınıf seviyelerinde müfredatlarına dahil etmektedir (WHO, 2000). Bu yaşam becerileri programları, temel düzeyde bir beceri olan iletişim gibi günlük becerilere ağırlık verilerek, bileşen bazında sıralı olarak tasarlanır ve yürütülür. Sağlık ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi sosyal konularla ilgili becerilerin uygulanması orta düzey beceriler olarak kabul edilir. Bener şekilde, Asya ve Pasifik Bölgelerindeki ülkeler, riskli davranışları azaltmak ve gençlerin sağlık ve refahını iyileştirmek için yaşam becerilerini kapsamlı Cinsellik Eğitimi (CSE) programlarıyla birleştirmektedir (Nasheeda vd., 2018).

Tüm dünyadaki, yaşam becerileri programları, spor ortamları, riskli davranışlar, cinsel sağlık ya da üreme sağlığı gibi çoklu odak alanları aracılığıyla uygulanmaktadır (Jones & Lavallee, 2009). Bununla birlikte, tüm yaşam becerileri programları, bireylerin zorlukların üstesinden gelmesine ve sağlıklı insanlar haline gelmesine yardımcı olmaktır. Dünyadaki birçok okulda farklı yaş grupları için birçok yaşam becerileri eğitimi programı vardır. Bunlardan bazıları; alternatif düşünme stratejilerini teşvik etme, okul ruh sağlığı programı, sigara önleme programı, problem çözme programı, yaşam becerileri eğitimi programıdır (Alvarez vd., 1984; Greenberg vd., 2003; Botvin & Griffin, 2004; Vostanis, 2004; Curtis & Norgate, 2007; Srikala & Kishore, 2010). Dünyada uygulanan yaşam becerileri eğitim programlarından bazıları ise şu şekildedir:

"Pozitif Ergenler Yaşam Becerileri" programı, sosyal becerileri geliştirerek davranışı değiştirmeye yönelik bilişsel-davranışsal beceri geliştirme müdahalesine dayanmaktadır (Tuttle vd., 2006). Program, temel iletişim, ağ becerileri, bilişsel beceriler, problem çözme becerileri ve atılganlık olmak üzere beş birime bölünmüş 25 bilişsel davranışsal beceri geliştirme oturumundan oluşmaktadır (Campbell-Heider vd., 2009) ve programın günlük yaşamlarında gençler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Campbell-Heider vd., 2009; Tuttle vd., 2006).

"IPSY" (Bilgi + Psikososyal Yeterlilik = Koruma) ergenlik döneminde alkol ve tütün tüketiminin başlangıcını geciktirmeyi ve azaltmayı amaçlayan evrensel bir okul tabanlı yaşam becerileri programıdır (Wenzel vd., 2009; Weichold vd., 2014;). IPSY, bireysel ve kişilerarası yaşam becerilerinin yanı sıra ergenler arasında tütün ve uyuşturucu kullanımına karşı etkili bir müdahale olarak kabul edilmektedir (Wenzel vd., 2009; Giannotta & Weichold vd., 2016; Weichold & Blumenthal, 2016; Weichold vd., 2016).

"Fit and Strong for Life (Yaşam için Fit ve Güçlü)", 2002 yılında Almanya'da ilk ve orta dereceli okullar için geliştirilen köklü bir modüler yaşam becerileri programıdır. Bu program iletişim becerileri, stresle başa çıkma, duygusal zekâ, öz saygı, empati, direnç, karar verme, eleştirel düşünme ve sağlık eğitimi gibi konuları kapsar ve ilkokul-ortaokul çocuklarına yöneliktir (Cina vd., 2011). Öte yandan, Lions Quest programı, ortaokul öğrencilerine özsaygı, öz yeterlilik, duygusal zekâ, karar verme, iç ve dış ilişkiler gibi konularda eğitim verir (Menrath vd., 2012). Her iki program da tütün kullanımını azaltmada etkili bulunmuş, ancak sağlıkla ilgili davranışlar, sosyal yeterlilikler, öz yeterlilik veya genel davranışsal iyileşme üzerinde herhangi bir etkisi tespit edilmemiştir (Eisen vd., 2003; Cina vd., 2011; Menrath vd., 2012).

Botvin tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitimi (LST), gençlerin madde kullanımı üzerinde odaklanmaktadır. Bu program sadece alkol, uyuşturucu ve sigara hakkında bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda riskli davranışlara alternatifler sunmayı hedefler. Botvin'in Yaşam Becerileri Eğitimi programı, ergenlere sigara, içki ve uyuşturucu kullanımıyla ilgili akran baskısına direnme becerilerini öğretmek için tasarlanmıştır. Beceri geliştirme faaliyetleri aracılığıyla, gençler stres ve kaygıyla başa çıkmak için özsaygı ve özgüven geliştirirler (Botvin vd., 1990; Epstein vd., 2000; Griffin vd., 2002; Botvin & Griffin, 2004; Botvin & Griffin, 2014).

Yaşam becerileri üzerine yapılan araştırmaların çoğu, öğrencilerin yaşam becerileri programlarına katılımıyla ilgili değil, programın gerçek etkililiğine odaklanmıştır (Botvin & Kantor, 2000; Mandel vd., 2006; Huang vd., 2012). Bu nedenle, yaşam becerileri programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi, programın içeriğinin ve bilgisinin kazanılmasını sağlayan faktörlerin belirlenmesi açısından önemlidir. Yaşam becerileri programlarının etkililiğini belirlemek için yapılan birçok çalışma olmasına rağmen (Wenzel vd., 2009; Giannotta & Weichold vd., 2016; Weichold & Blumenthal, 2016; Weichold vd., 2016), yaşam becerilerinin etkinliğinin ne olduğunu ve nasıl ölçüldüğünü belirlemek için gelecekte daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

1.7. TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YAŞAM BECERİLERİ

1.7.1. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yaşam Becerileri

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda cumhuriyetten günümüze, dönemin koşullarına ve gereksinimlerine göre değişiklikler yapılmıştır. İlk olarak 1926'da toplu öğretim anlayışıyla başlayan hayat bilgisi programı, daha sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2004-2005, 2015 ve en son olarak 2018'de güncellenmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 120 pilot okulda uygulanmaya konulan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretim programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bütün okullarda uygulamaya konulmuştur. Bu yeni eğitim anlayışıyla birlikte, Hayat Bilgisi dersinde sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri problemleri çözmelerine yardımcı olacak beceriler de öğretilmeye başlanmıştır. 2004-2005 programıyla birlikte, öğrencilere kazandırılması gereken yaşam becerileri belirlenmiştir (MEB, 2009). Belirlenen yaşam becerilerin her birine karşılık gelen kazanımlar oluşturularak temalara dağıtılmıştır. Yaşam becerilerinin geliştirilmemesi halinde çocukların temalarla ilgili sonuçlara ulaşmalarının mümkün

olamayacağı belirtilmiştir. Buna bağlı olarak hayat bilgisi eğitiminin temel görevlerinden birisinin de öğrencilerin bu yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak) olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2009; MEB, 2015).

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde derste kazandırılmak üzere 14 becerinin yer aldığı görülmektedir. Bu becerilerden 8 tanesi derslerde kazandırılmak istenen becerilerdir (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma). Becerilerden 6'sı derse özgü kazandırılmak istenilen becerilerdir (karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama, özyönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temel kavramları tanıma).

2015 yılında bazı programlar değiştirilmiş ve değişen programlardan birisi de Hayat Bilgisi Öğretim Programıdır. 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da yaşam becerilerine yer verilmiştir. Bu programda öğretim programının vizyonunda temel yaşam becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmek istendiği belirtilmiştir. Programın amaçlarında da beceri eğitimi üzerinde önemle durulmuştur. Bu bağlamda programda 22 beceri yer almıştır (MEB, 2009).

2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki temel amaçlardan birinin de yaşam becerilerini kazanmış bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmektedir. Bu programın genel yapısında da yaşam becerilerinin genel amaçlar, değerler, kavramlar, üniteler ve kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Programda 24 temel yaşam becerisi yer almıştır (MEB, 2017).

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı incelendiğinde programın amaçları arasında yaşam becerilerinin kazandırılmasının da yer aldığı görülmektedir. Bu programda yer alan yaşam becerileri 2017 programındaki yaşam becerileri ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın, 2017 programında yer alan yaşam becerisi sayısı 24 iken, 2018 programında 23 becerinin yer aldığı, yeni programda *"sorumluluk bilgisi"* becerisinin yer almadığı görülmüştür. 2018 programının genel yapısına bakıldığında da yaşam becerileri genel amaçlar, değerler, kavramlar, üniteler ve kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Hayat bilgisi dersinde yer verilen yaşam becerilerin öğrencilere kazandırılması öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve etkili kararlar alabilmelerine yardımcı olabilir.

1.7.2. İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programında Yaşam Becerileri

2005 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla (FBDÖP) yıllardır uygulanan davranışçı kuram yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Bu programda 2005 Fen ve bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre, tutum ve değerler ve fen konularını içeren fiziksel olaylar, madde ve değişim, canlılar ve hayat, dünya ve evren olmak üzere 7 öğrenme alanı yer almıştır (MEB, 2005). Bununla birlikte yaşam becerileri hem 2013 hem de 2018 "Yaşam Becerileri" teması altında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler olarak yer almaktadır. 2013 ve 2018 FBDÖP'lerde yaşam becerileri, bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin temel beceriler olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması olarak belirlenmiştir (MEB, 2013; MEB, 2018).

2018 FBDÖP incelendiğinde programda öğrencilerin bazı becerileri kazanmasının hedeflendiği görülmektedir. Yenilenen programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen üç beceri alanı yer almaktadır. Bu beceriler bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik becerileri şeklindedir. "Yaşam Becerileri" teması altında karar verme, analitik düşünme, takım çalışması, yaratıcı düşünme, iletişim ve girişimcilik becerilerine yer verilirken, ek olarak "mühendislik ve tasarım becerileri" teması altında yenilikçi düşünme becerisine yer verilmiştir (MEB, 2018). Ulusal alanyazında da FBDÖP yer alan yaşam becerilerine ilişkin çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Kanyılmaz'ın (2018) sınıf öğretmenlerinin üçüncü ve dördüncü sınıf FBDÖP'de yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşlerini belirlediği araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu programda yer alan yaşam becerilerinin önemli olduğu ve kapsamının yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Deveci vd. (2018) FBDÖP'de gerek sınıf düzeylerine gerekse konu alanlarına göre en fazla iletişim kurma, karar verme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verildiği; girişimcilik, takım çalışması ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların ise diğer yaşam becerilerine göre daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erduran-Avcı ve Kamer (2018) fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerilerini nasıl algıladıklarını ve fen bilimleri öğretim programında yer alan yaşam becerileri ilgili düşüncelerini inceledikleri araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yaşam becerilerinin her birey için gerekli olduğuna inandığını, ancak yaşam becerilerini günlük yaşama bağlamaya yönelik farkındalığın

düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun, yaşam becerilerini yalnızca fen bilimlerine özgü olarak ele aldıkları sonucuna ulaşılmışlardır.

1.7.3. İlkokul Sosyal Bilimler Öğretim Programında Yaşam Becerileri

Sosyal bilgiler öğretim programı, her bakımdan değişen dünya koşullarında "bilgi" temelli kararlar alıp problem çözebilen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2006). Bilimsel alandaki gelişmeler ve bunların eğitime yansımaları, dünyadaki siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişimler, ülkemizdeki eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde değişimlerin programların zamanla ve zaman içinde değiştirilmesi ve geliştirilmesini zorunlu kıldığı söylenebilir.

Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihi incelendiğinde, bu dersin Cumhuriyet dönemiyle eğitim sisteminde yer almaya başladığı, daha sonra farklı derslerin arasında yer alan sosyal bilgiler konularının bütünleştirilerek 1968 yılında programda yer aldığı (Kan, 2010) ve "Sosyal Bilgiler" ismi ile ilkokul programında okutulmaya başlandığı görülmektedir (Sönmez, 2005). Cumhuriyetin ilanı ile sosyal bilgiler kapsamına giren konular tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ile 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplin anlayışı ile ayrı ayrı okutulmuştur (Öztürk ve Dilek, 2005; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Sönmez, 2005). 1962 ilkokul program taslağında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birleştirilerek "toplum ve ülke incelemeleri" dersi ile verilmiştir (Erden, Tarihsiz; Güngördü, 2001; Baysal, 2005; Sönmez, 2005;). 1968 yılında hazırlanan programda ise sosyal bilgiler ilk defa ders adı olarak getirilmiştir (Bilgili, 2009). Bu tarihten günümüze kadar da sosyal bilgiler dersi öğretim programında çeşitli güncellemeler yapılarak belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

2005 yılında eğitimde öne çıkan yapılandırmacılık yaklaşımı ile Sosyal Bilimler öğretim programı da diğer öğretim programlarında olduğu gibi köklü değişimlere maruz kalmıştır. Öğrenme alanı, beceri, değer, ilişkilendirme, ara disiplinler ve yapılandırmacı değerlendirmenin de 2005 sosyal bilgiler programı ile diğer programların önemli farklılıklarını oluşturduğu söylenebilir. Tematik anlayış çerçevesinde 9 öğrenme alanı oluşturulmuş ve sosyal bilgiler dersi 4. sınıftan 7. sınıfın sonuna kadar bu öğrenme alanları çerçevesinde oluşturulan temalarla öğretiminin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. 2005 programı ile beceri ve değerler ayrı ayrı belirlenmiş ve bu beceri ve değerlerin

programın genelinde kazandırılması amaç edinilirken her bir temada kazandırılması öngörülen doğrudan beceri ve değerler tespit edilmiştir (Tay, 2017).

2018 Sosyal Bilimler Öğretim Programında ise değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilerek verilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir. Bu beceriler, öğretim programında "temel beceriler" adı altında geçmektedir. Fakat programda yer alan beceriler temel beceriler teknoloji, yaşam ve kariyer becerilerini kapsamaktadır. Programın amaç kısmında Türkiye Yeterlilikler çerçevesinden Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilere kazandırılması gereken 27 temel beceri yer almıştır. Bunlar, "araştırma", "çevre okuryazarlığı", "değişim ve sürekliliği algılama", "dijital okuryazarlık", "eleştirel düşünme", "empati", "finansal okuryazarlık", "girişimcilik", "gözlem", "harita okuryazarlığı", "hukuk okuryazarlığı", "iletişim", "iş birliği", "kalıp yargı ve önyargıyı fark etme", "kanıt kullanma", "karar verme", "konum analizi", "medya okuryazarlığı", "mekanı algılama", "öz denetim", "politik okuryazarlık", "problem çözme", "sosyal katılım", "tablo, grafik diyagram çözme ve yorumlama", "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma", "yenilikçi düşünce", "zaman ve kronolojiyi algılama" şeklindedir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan temel beceriler ulusal düzeye göre ihtiyaçlar ve sosyal bilgiler dersinin amaçları gözetilerek oluşturulmuş fakat yer becerilerde uluslararası kuruluşlarda yer alan becerilerin izlerini görmek mümkündür. Örneğin; "Hukuk, medya, çevre, politik ve finansal okuryazarlık" becerileri Pan Amerikan Sağlık Örgütü (2009) tarafından belirlenen 21.yüzyıl becerilerinde yer alan okuryazarlık becerileriyle aynıdır. Bununla birlikte WHO ve UNESCO (2008) kuruluşlarının belirlediği yaşam becerileri sınıflamasından "empati", "eleştirel düşünme", "iletişim", "iş birliği", "karar verme" ve "problem çözme", "öz denetim" gibi beceriler de aynıdır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin hem yaşam becerileri hem de 21. yüzyıl becerilerinin yer aldığı görülmektedir.

2. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME

Bu bölümde STÖ modeline, senaryo türlerine, senaryolarda bulunması gereken özelliklere, senaryo geliştirme sürecine, aşamalarına ve senaryo temelli yaşam becerileri öğretimine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME MODELİ

Yeni eğitim yaklaşımında merkeze alınan "yaparak, yaşayarak öğrenme", STÖ'nün temelini oluşturmaktadır (Yaman, 2005). Senaryo, genel anlamda insanların ve onların aktivitelerinin hikayeleştirilmiş versiyonları olarak tanımlanmaktadır (Carroll, 1999). Senaryolar, genellikle gerçek olaylardan esinlenilerek veya gerçeğe benzetilerek hazırlanan kısa hikayeler veya birkaç kişi arasında geçen diyaloglar şeklinde yazılan anlatılardır. Bu senaryolar, öğrenme sürecinde bilginin etkili bir şekilde iletilmesine ve öğrencilerin ders içeriğini daha etkili bir şekilde kavramasına yardımcı olur (Açıkgöz, 2009). Senaryolar, olayları ve durumları ortaya koyar ve bu durumlar hakkında belirli tepkiler veya yanıtlar almayı amaçlar (Kindley, 2002). Senaryo terimi genellikle drama veya tiyatro ile ilişkilendirilse de eğitim alanında kullanılan senaryolar gerçek hayattan alınan olayların öğrenme ortamlarına taşınmasını ve öğrenmenin yaşamın içinde gerçekleşmesini sağlar (Veznedaroğlu, 2005). Bu nedenle, eğitim ortamlarında kullanılan senaryolar, drama ve tiyatroda olduğu gibi sahne sanatlarının bir parçası olmaktan ziyade, günlük yaşamda karşılaşılan olayların eğitim amaçları doğrultusunda aktarıldığı araçlar olarak görülebilir.

Eğitim sistemindeki değişim ve gelişimle birlikte, yeni öğretim yöntemlerine olan ihtiyaç da artmıştır. Bu ihtiyaç, STÖ kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Yaman & Süğümlü, 2009), böylece senaryolar eğitim ortamlarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. STÖ, öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak kalıcı öğrenme sağlayan etkili bir yaklaşımdır. STÖ, öğrenmenin belirli bir bağlam, durum veya sosyal çevrede gerçekleşmesini ifade eder. Bu öğrenme ortamında, öğrencilere belirli bir bağlam veya durum sunularak, çeşitli zorluklar, sorunlar ve ikilemlerle yüzleşmeleri sağlanır. Öğrenciler, bu duruma ilişkin bilgi ve becerilerini kullanarak çözüm üretirler (Stewart & Symonds, 2009). Vaka temelli öğrenme ya da yakın dünya simülasyonları olarak da bilinen STÖ modelinde, öğrenciler etkileşimli senaryolara dahil edilerek olası çözümleri düşünmelerini gerektiren bir dizi sorularla yüzleşir (Errington, 2011). Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak amacıyla, kararlarının sonucunu etkileyen bir senaryoya dayanır. Günlük yaşamda karşılaştığımız birçok seçenek, durumumuzu olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Bu yüzden, STÖ deneyimsel bir öğrenme yöntemidir. STÖ'de, öğrencilere farklı seçenekler sunularak bir sonuca ulaşmalarını sağlayan gerçekçi durumlar oluşturulur. Bu süreçte hatalar yapılabilir ve bir öğrenci yanlış yolu izlese bile öğrenme gerçekleşir.

STÖ, öğrenenlerin zorlu olaylar ve durumlarla karşılaşmalarını ve bu durumlara nasıl tepki vereceklerini önceden görmelerini ve bu konular hakkında deneyim kazanmalarını sağlayan gerçekçi hikayelere dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. Ayrıca, STÖ, belirli hedeflere ulaşmak için öğrenenlerin senaryoları kullanarak bu senaryodaki problemleri çözmeye çalıştığı bir yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır (Kocadağ, 2010). STÖ, simülasyon haline getirilmiş öğrenme tasarımlarıdır ve düşüncelerin davranışlara, davranışların ise hayata aktarıldığı bir yaklaşımdır (Özkurt-Öztürk, 2019). STÖ'nün bireylerin belirlenen hedefleri kazanmalarına yönelik eylemleri gerçekleştirebilmeleri ve istenilen becerileri edinebilmeleri amacıyla düzenlenmiş yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine dayalı bir öğrenme sürecidir (Schank vd., 1999). Aynı zamanda, STÖ'nün yapılandırmacı yaklaşımla ortak noktası olduğu vurgulanmaktadır (Çakır, 2017). Bu nedenle, STÖ, gerçek yaşam problemlerinin kurgulanıp öğrenenlere aktarıldığı ve böylece öğrenenlerin deneyim kazanmalarına yardımcı olan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

STÖ, probleme dayalı veya vakaya dayalı öğrenme gibi aktif öğrenme stratejilerini desteklemek için etkileşimli senaryolar kullanır. Bu süreçte öğrenciler çözmeleri gereken karmaşık bir soruna dayanan bir hikâye boyunca ilerler (Shaaban & Shaat, 2022). Senaryolar aracılığıyla gerçekleşen öğrenme sürecinde, öğrenme kurgulanmış senaryoların içinde yaşanır ve öğrenciler bu süreçte aktif roller üstlenirler (Yaman & Süğümlü, 2009). Birçok etkileşimli senaryo kullanılarak öğrencilere yansıtıcı gözlemler yapma ve sürece aktif katılım sağlama fırsatı sunulur (Norton vd., 2012). Böylece öğrenciler senaryo içindeki olaylar zinciri ile öğrenir. Bu yüzden senaryoların gerçek yaşantıyı temel alan ya da ona en yakın çerçevede ele alınması gerekmektedir (Errington, 2003). STÖ'ün temelinde yer alan problem durumları, net bir şekilde belirlenir ve öğrenciler bu durumları çözerek kendi öğrenmelerinin farkına varma imkanına sahip olurlar (Yaman & Süğümlü, 2009). Bu öğrenme etkinlikleri sırasında vaka çalışması, probleme dayalı öğrenme, açık uçlu laboratuvar, vb. araçlar kullanılabilir (Serb & Serb, 2019). Bu şekilde, STÖ sadece öğrenmeye katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu hale getirir.

Eğitim sistemindeki yenilenme ihtiyacıyla birlikte ortaya çıkan ve güncel öğretim materyalleri arasında önemli bir yere sahip olan STÖ, öğrenciler açısından birçok fayda sağlamaktadır. Senaryolar, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak kullanmalarına, bilginin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını anlamalarına, belirli bir konuyu derinlemesine

çalışabilmelerine ve böylece öğrencilerin aktif katılımına olanak sağlamaktadır (Yaman ve Süğümlü, 2009). Öğrenciler STÖ ile karşılaştıkları problem durumları hakkında düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı bulurlar (Veznedaroğlu, 2005). Ayrıca, STÖ öğrencilere bilgi ve becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Sheridan ve Kelly, 2012), öğrencilerin senaryoları oluştururken veya desteklerken yaratıcı düşünme becerilerini artırır ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygulama fırsatı verir (Uçak, 2018). STÖ, kısa sürede derinlemesine öğrenmeyi sağlar ve öğrencileri analiz, sentez, karar verme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik eder (Veznedaroğlu, 2005; Süğümlü, 2009). Bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştirir (Sheridan ve Kelly, 2012). STÖ, yaşantıların kolaylaştırılmasına yardımcı olurken, aynı zamanda konulara çok yönlü bir şekilde yaklaşılmasını sağlar (Kocadağ, 2010; Özkurt-Öztürk, 2019). Verilen problem durumlarına yönelik alınan kararlar, öğrencilere etkili bir öğrenme ve düşünme ortamı sunar (Çelen, 2008). Öğrenciler, STÖ sayesinde öğrenme sürecini daha pratik ve anlamlı hale getirirken, iletişim becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar (Süğümlü, 2009). Öğrenilen bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesine yardımcı olurken, öğrencilere kendi öğrenmelerinde aktif bir rol üstlenme ve gerçek yaşam becerilerini geliştirme imkânı sunar (Sorin, 2013). Sonuç olarak, STÖ öğrencilerin derse odaklanmalarını, konuları anlamalarını ve öğrenme sürecini anlamlı ve keyifli hale getirmelerini sağlar (Yaman ve Süğümlü, 2009; Karasu, 2019). Belirsizlik durumunu ele alarak öğrencileri motive eder ve onlara günlük hayatta karşılaşabilecek sorunlara bilinçli bir şekilde yaklaşma becerisi kazandırır (Errington, 2011; Çakır, 2017). Bu şekilde, STÖ öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni durumlara entegre edebilmelerini sağlayarak öğrenmeyi daha derin ve anlamlı hale getirir.

Filiz vd. (2005) STÖ modelinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

• Öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir: Öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alan odak noktası öğrencidir. Senaryo Temelli Öğrenme yönteminde önemli olan nokta bilgiyi doğrudan öğretmen değil öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktır, etkili ve kalıcı öğrenme için yol göstermektir.

• Aktif katılım gerektirir: Öğrenciler, öğrenme öğretme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Senaryolar öğrencilere duyu organlarını kullanarak; çevreyi keşfetme, araştırıp anlama gibi birçok fırsat sağlamaktadır.

• Motivasyonu artırır: Öğrenciler için senaryoyu analiz etmek ilgi çekicidir. Gerçek hayata dair hazırlanan senaryolardan ulaştıkları bilgileri, gerçek hayatta kullanmaları öğrenme isteklerini arttırmaktadır.

•Hem öğrenci hem de öğretmen için oldukça güven duygusu güçlü bir yapı sağlar: Öğretmen ve öğrenciler, periyodik olarak olumlu sonuçlara ulaştıklarında, birbirlerine güven duymaktadır.

• Temel beceriler ile gerçek dünyaya bağlantı kurar: STÖ'de senaryoları gerçek hayata dair hikâyeler üzerinde yönlendirmek, okul dışı yaşantılara uyumu kolaylaştırmaktadır.

• Mevcut içeriğin yanında daha zor ve farklı yönleri ile ilgili tartışma ortamı sağlar: İçerikte yer alan soyut kavramlar çocuklar için hassasiyet gerektirmektedir (örn. Cinsel gelişim). Bu tür durumlarda senaryo çalışmak rahatlatıcı olabileceği gibi, bir içeriğin daha derin, felsefi ya da değişik yönlerini görebilmelerine yardımcı olur.

• Bütünleştirici bir yöntemdir: Farklı içerikteki farklı dersler aynı senaryo üzerinde işlendiğinde, öğrenciler konuya bütünsel bir şekilde bakmayı öğrenmekte ve farklı derslere paralel olarak farklı yönler keşfetme olanağı bulmaktadır.

• Öğretmenlerin sınıfındaki her bir öğrenci için uygun zorluk düzeyi belirlemesine olanak sağlar: Öğrencilerin kendi görsel metinlerini oluşturmaları ve dil geliştirme etkinliklerine katılmaları daha az yetenekli öğrenciler için destek bir yapı sağlarken, yetenekli öğrencileri ileri düzeylere çıkarma fırsatı bulur.

• İş birlikçi öğrenme için uygun bir öğrenme yöntemidir: Bir senaryo üzerinde bireysel olarak çalışılabileceği gibi grup halinde de çalışmalar sürdürülmektedir.

STÖ modeli gerçek dünyanın sınıf ortamına taşınmasına, öğrencilerin kendilerine sunulan problemler üzerinde düşünmelerine, öğrendiklerini benzer durumlarda kullanabilmelerine, hangi noktada bilgi eksikliklerinin olduğunu fark etmelerine ve bu eksikliklerini gidermek için araştırma yapmalarına fırsat tanıyan öğrenci merkezli bir modeldir. Öğretmenler, öğretimsel amaçlara, öğrenci seviyesine göre senaryoları öğretme sürecinde kullanarak öğrenmenin daha etkili olmasını sağlayabilir.

2.2. SENARYO TÜRLERİ

Öğrenme ortamında kullanım alanına ve amacına uygun olarak kullanılan çeşitli senaryolar yer almaktadır. Senaryolar öğrencilerin özelliklerine, becerisine,

hazırbulunuşluk düzeyine göre farklı şekillerde hazırlanabilmektedir. Bununla birlikte senaryolar yazılı-sözlü veya görsel-işitsel şekillerde de hazırlanabilir (Haught, 2018). Maleska (1995), senaryoları "görev senaryoları", "sorun senaryoları" ve "eylem senaryoları" olmak üzere üç grupta ele almıştır. Senaryolar keşfedici veya öngörüsel olarak da sınıflandırılmaktadır. Keşfedici senaryolarda, geçmiş ve şimdiki eğilimlerden yola çıkarak geleceğe yönelik durumlar ele alınmaktadır. Öngörüsel senaryolarda ise geleceğe ilişkin farklı durumlar ele alınmaktadır (Berkhout & Hertin, 2002). Fahey & Randell ise senaryoları evrensel senaryolar, endüstri senaryoları, yarışmacı senaryolar ve teknoloji senaryoları olmak üzere dört grupta ele almışlardır. Küresel senaryolar liderlere, her birinin uzun vadeli yatırım, işletme kararları ve seçenek analizi için farklı etkileri olan bir dizi farklı gelecek ortamı için bir kılavuz sunar. Endüstri senaryoları yöneticilerin bir endüstrinin makul gelecek durumlarını ve aralarındaki farklılıkları belirlemelerini, bu farklı endüstri durumlarının nasıl gelişebileceğini incelemelerini ve bir organizasyonun her endüstriyel gelecekte kazanmak için ne yapması gerektiğini belirlemelerini sağlar. Rakip senaryolar çeşitli durumlarda makul rakip strateji alternatiflerini belirlemek ve test etmek için kullanılır. Teknoloji senaryoları da dinamik, çalkantılı ve belirsiz bir gelecek piyasasına hazırlanırken fırsatları, riskleri ve seçenekleri daha iyi anlayarak yöneticilerin daha iyi teknolojik kararlar almasına yardımcı olan senaryolardır (Mietzner & Reger, 2005).

Bu sınıflandırmaların yanı sıra Errington (2003) tarafından yapılan sınıflama yaygın şekilde kullanılmaktadır. Errington (2003)'a göre STÖ modelinde öğrenmenin temelini oluşturan senaryolar, belirlenen hedeflerin ve kazanımların ışığında beceri temelli senaryolar, kurgu temelli senaryolar, konu temelli senaryolar ve problem temelli senaryolar olmak üzere dört grupta toplanmaktadır:

2.2.1. Beceri Temelli Senaryolar (Skill-Based Scenarios)

Beceri temelli senaryolar genellikle mesleki eğitimler için kullanılmaktadır. Bu senaryo türünde amaç, temel bilginin aktarılmasıdır. Öğrencilerin mesleki süreçlere ilişkin becerileri, tutumları, davranışları, yetenekleri ve anlayışları kazanabilmeleri için beceri temelli senaryolar kullanılmaktadır. Bu senaryolar, öğrencilerin edindikleri bilgileri pratiğe dökebilmeleri, uygun mesleki davranışların açık bir şekilde belirlenmesi açısından da etkilidir (Errington, 2011). İşletme eğitiminde batmak üzere olan bir şirket için çıkış yolları aramak, öğretmenlik eğitiminde sınıf yönetimine dair çalışmalar için beceri temelli senaryolar kullanılabilir (Errington, 2003).

2.2.2. Kurgu Temelli Senaryolar (Speculative-Based Scenarios)

Kurgu temelli senaryolar, diğer türlerle karşılaştırıldığında gerçek yaşama daha uzak olduğundan, öğrencilere daha fazla detay ve bilgi sunmayı gerektirir (Errington, 2003). Bu tür senaryolar, belirli bir kurgu temelinde gerçek yaşamın farklı bir perspektifini sunar, böylece öğrenciler, yaratıcılık ve yeni fikirler üretme konusunda kendilerini geliştirme fırsatı bulabilirler (Karasu, 2019).

2.2.3. Konu Temelli Senaryolar (Issues-Based Scenarios)

Konu temelli senaryolar, belirli bir disiplin alanına odaklanır. Bu senaryolar, öğrencinin belirli bir kavramı anlamasına veya bir çözüme kendi çabalarıyla ulaşmasına yönelik detaylar içerir ve bu, alana özgü araştırmalar yapmayı gerektirir (Errington, 2003). Problemlere yönelik çözüm yolları çeşitli olabilir, bu da öğrencinin farklı bakış açıları kazanarak üretkenliğini artırabilir.

2.2.4. Problem Temelli Senaryolar (Problem-Based Scenarios)

Bu tür senaryoları sadece bir konuyla sınırlamak yanıltıcı olabilir. Bu senaryolar, problem temelli bir yaklaşımla hazırlanarak odak noktasını probleme yönlendirir. Dolayısıyla, problem temelli senaryolar, her öğrenme seviyesine uyarlanabilir. Öğrenci seviyesine uygun olarak belirlenen probleme dayalı öğrenme yöntemleri, başka bir deyişle problem temelli senaryolar, etkili bir öğrenme aracıdır (Stewart, 2003).

2.3. SENARYOLARDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

STÖ modeli, öğrencilerin soyut düşünebilmelerine olanak sağlayacak şekilde öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirmeyi amaçladığı için diğer yöntem ve tekniklere göre hazırlanması uzmanlık gerektiren ve belirli bilgi birikimine gerek duyulan bir öğretim modelidir (Akyürek, 2004). Dolayısıyla, senaryolar yazılırken dikkat edilmesi gereken çeşitli noktalar yer almaktadır. Açıkgöz (2009) senaryo yazımında dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmiştir:

Senaryonun gerçeğe uygunluğu: Senaryolar gerçek ya da gerçeğe yakın olayları içermelidir. Tamamen gerçek olan ya da kurgu olan senaryolar öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir.

Senaryonun amacı: Senaryoların belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanması gerekir.

Senaryo biçimi: Senaryolar yazılırken senaryoların bölümleri başlık, amaçlar, anlatım ve kaynaklar şeklinde belirtilerek bir taslak oluşturulmalıdır.

Senaryonun içeriği: Senaryolar konuya ilişkin temel kavramları ve ilkeleri içerebilir. Ayrıca senaryolarda ikilem durumunun oluşturulması, çözümü net olmayan problemlere yer verilmesi öğrencilerin dikkatini çekebilir.

Senaryoların biçemi: Senaryolar tarafsız ve nesnel bir gözle hazırlanmalıdır.

Öğrenci düzeyine uygunluk: Senaryolar öğrencinin düzeyine göre basitleştirilebilir ya da karmaşık hale getirilebilir. Senaryolar ne öğrencinin ilgisini çekmeyecek kadar basit ne de içinden çıkılamayacak kadar karmaşık olmalıdır. Öğrencinin üzerinde uğraşabileceği ve fikir üretebileceği güçlükte olmalıdır.

Matos (2010) senaryolarda bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir (Piedade vd., 2018):

- Yenilik: Senaryolar olası yenilikçi faaliyetleri göstermeli ve öğretmenlere kuralcı planlar sunmamalıdır.
- Dönüşüm: Senaryolar, öğretmenlerin kullandıkları pedagojik öğretim ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin uygulamalarındaki değişiklikleri denemeye ve dönüştürücü eğitim deneyimlerini başarıyla gerçekleştirmeye teşvik etmelidir.
- Öngörü: Senaryolar, ileriye bakmanın ve belirsiz koşullara ilişkin uygun kararları almanın yenilikçi yollarını düşünmede kullanılan bir planlama aracı olarak görülmelidir.
- Hayal Etme: Senaryolar daima bir ilham kaynağı olmalı ve öğretmenin yaratıcılığını geliştirmelidir.
- Uyarlanabilirlik: Senaryo katı bir şekilde sunulmamalıdır. Senaryoların belirlenen öğretimsel hedeflere ve öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanması öğretmenlerin sorumluluğundadır.
- Esneklik: Senaryo, farklı öğrenme stillerini ve bireysel öğretim stillerini hedefleyen seçenekler sunmalıdır. Öğretmenler senaryoları ilköğretim düzeyinde daha basit şekilde kullanabileceği gibi daha üst kademelerde ve daha karmaşık şekillerde kullanabilir.

- Genişlik: Senaryolar, bireylere sadece kendilerine verilen rollere uygun olarak davranmalarını sağlayacak şekilde sınırlandırılabileceği gibi öğrenenlerin tüm etkinlik boyunca aktif katılım göstermelerini sağlayacak şekilde de düzenlenebilir.

- İş birliği: Senaryolar, nesnelerin paylaşılmasını ve ortaklaşa oluşturulmasını kolaylaştıran teknolojik araçlar da dahil olmak üzere iş birliği faaliyetlerinin (eşzamanlı ve eş zamansız) gerçekleştirilmesine ilişkin öğeler içerebilir.

Senaryolar öğrencilerin seviyesine uygun, anlaşılır düzeyde ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanan metinlerden oluşmalıdır. Senaryo ne öğrencilerin ilgisini çekmeyecek basit ne de öğrencilerin çözüme ulaşamayacağı kadar zor olmamalıdır. Senaryolar, öğrencilerin mevcut bilgisini geliştirecek, seviyelerine uygun ve gerçekçi yapıda hazırlanmalıdır. Senaryo metninin uzunluğu da yazılan konuya, öğretimsel hedeflere, süreye ve öğrenci seviyesine göre değişiklik göstermektedir (Karaçanta, 2014). Bunların yanı sıra senaryolar öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psikomotor yeteneklerinin hepsinin gelişmesini sağlamalıdır. Senaryo içerisinde yer alan konu ilgili bilim dalı açısından anlamlı ve bütünlük içermelidir. Senaryoların sunumunda da bilimsel araştırma aşamaları dikkate alınmalıdır (Parladır, 2004). Başarılı senaryolar anahtar temaları, ikilemleri, kavramları, gerçek ya da gerçeğe yakın problemleri içermelidir. Öğrencilerin mevcut bilgileri göz önünde bulundurularak senaryolar oluşturulmalıdır (Errington, 2009).

Senaryoda bulunması gereken temel özellikler ve dikkat edilmesi beklenen hususlar özetle aşağıdaki gibidir (Veznedaroğlu, 2005; Kılınç, 2007; Açıkgöz, 2009):

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmiş olmalıdır.

- Öğrenciyi odak noktası haline getirip, öğretmeni rehber boyutunda ele almalıdır.

- İlgi çekici olmalı ve öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.

- Öğrenilen bilginin yararlı olduğu öğrenci tarafından anlaşılır olmalıdır.

- Senaryonun içerdiği olaylar gerçek yaşama yakın olmalıdır.

- Senaryo sayesinde kazandırılacak bilgi ve beceri, öğrencinin normal hayatında da kullanılabilir olmalıdır.

- Öğrenciye uygun örnekler sunmalıdır.

- Tarafsız veriler içermelidir.
- Belirlenen hedefler öğrenciye yaratıcılık konusunda olumlu etkiler sunmalıdır.
- Bilgiler öğrencinin perspektif süzgecinden geçirileceği için senaryodaki olay nesnel bir dille anlatılmalıdır.
- Senaryo kullanım sürecinde tüm öğrencileri etkin bir şekilde aktif tutabilmelidir.
- Uzunluğu esneklik göstermelidir.
- Belirlenen problemlerin kesin çözümleri olmalıdır.

Alanyazında yer alan bu açıklamalar doğrultusunda STÖ'nün etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin bilgi düzeylerine uygun senaryo içeriklerinin hazırlanması, öğrencilerin harekete geçirecek bir senaryo oluşturulması ve öğretim amaçlarına uygun bir içeriğin sağlanması gerekmektedir. Bu durumda, senaryoların belirli durumları göz önünde bulundurarak yazılması öğrenme sürecinin daha etkili olmasını ve istenilen öğrenme çıktılarının elde edilmesini sağlayabilir.

2.4. SENARYO GELİŞTİRME SÜRECİ

Senaryoların geliştirilme süreci, titizlikle ele alınması gereken bir aşamadır. Senaryolar geliştirilirken öğretmenler öncelikle senaryolar üzerinde yoğunlaşarak dikkatli bir şekilde senaryoları oluşturmalıdır. Senaryolar, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasını ve istenilen kazanımları elde etmelerini sağlayacak şekilde belirli ölçütlere uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu süreçte öncelikle istenilen öğrenme çıktıları, senaryoların yapısı ve kapsamı belirlenmelidir. Senaryolar, mümkün olduğunca gerçek bağlamları içerek yapıda hazırlanmalıdır (Veznedaroğlu, 2005). Senaryoların oluşturulma ve yazma sürecinde geliştirilen senaryolar, sürekli olarak güncellenmeli, iyileştirilmeli ve tekrar kullanılmalıdır. Bu amaçla, öğrenci ve eğitim uzmanlarının geri bildirimleri önemsenmeli ve değerlendirilmelidir. Gelen geri bildirimlere dayanarak gerekli düzenlemeler yapılmalı ve senaryolar güncellenmelidir (Dicle, 2002).

Senaryo yazmak, bazı bileşenlerin ve adımların geliştirilmesini gerektirir. Etkili bir senaryo yazabilmek için öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını araştırmalı ve öğrenme hedeflerini belirlemelidir. Daha sonra kullanılacak yaklaşım, konu seçilmeli, bağlam netleştirilmelidir. Hazırlanan senaryo gözden geçirilmeli ve kontrolü sağlanmalıdır (Pourgharib, 2019). Bunun yanı sıra senaryolar geliştirilirken öğrenme çıktıları açık bir şekilde ifade edilmeli, senaryo aşamalarının neler olduğu ve bu süreçteki

adımlar belirlenmelidir. Senaryolar, kapsam açısından çeşitlilik içermelidir. Öğrencilerin verilen senaryo durumu içerisinde yerine getirmeleri gereken öğrenme görevleri ve değerlendirme aktiviteleri de geliştirilmelidir (Spector, 2007).

Senaryo geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken çeşitli faktörler olmakla birlikte senaryolar geliştirilirken izlenmesi gereken çeşitli aşamalar yer almaktadır. Bu aşamalar aşağıda verilmiştir:

2.4.1. Senaryo Geliştirme Aşamaları

Senaryoların geliştirilmesi belirli aşamaları içeren bir süreçten oluşmaktadır. Bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Hafler (1997) senaryo geliştirme sürecini planlama, yazma, uygulama ve düzeltme olmak üzere dört aşamada ele almıştır. Planlama aşamasında oluşturulacak senaryoların konusu belirlenir ve bilgi düzeyinde hangi kavramların edindirilmesi gerektiğine karar verilir. Yazma aşamasında senaryonun nasıl yazılacağı, senaryoda hangi olayların yer alacağı, senaryonun nasıl sona ereceği ve senaryonun öğrenciye aktarılış biçimi düzenlenir. Uygulama aşamasında senaryo öğrenciye sunulur ve uygulanma süreci başlar. Düzeltme aşamasında ise uygulamanın ardından öğrenciden geri bildirim alma sürecini kapsar.

Brock (2003), senaryo geliştirme sürecini sekiz aşamada ele almıştır. İlk olarak, senaryonun amaçları net bir şekilde belirlenir. Bu aşamada, öğrencilere ulaşmayı hedeflenen öğrenme hedefleri ve kazanımları açıklığa kavuşturulur. Ardından, senaryo bütünleştirme aşamasına geçer. Bu aşamada, öğrencilerin ulaşabileceği bilgiler ve bu bilgilere nasıl erişebilecekleri genel bir çerçevede tasarlanır. Üçüncü adım, alana özgüllüğü içerir. Senaryonun kullanılacağı alanın özellikleri ve nitelikleri, senaryo içinde nasıl sunulacağı belirlenir. Bu, senaryonun öğrencilere daha uygun hale getirilmesini sağlar. Dördüncü aşama, gerçeklikle ilişkilidir. Senaryolar, yaşanmış veya yaşanabilecek olayları içermelidir. Bu nedenle, senaryo gerçek hayatla ilişkilendirilir. Beşinci adım, kaynaklara erişimi içerir. Senaryonun uygulanması sırasında gerekli olan bilgilere nasıl ve hangi kaynaklarla ulaşılacağı belirlenir. Altıncı aşama, etkililik ve ilgi uyandırmayı içerir. Senaryo içeriği, öğrencilerin ilgisini çekecek ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlayacak şekilde tasarlanır. Yedinci adım, aşamalandırmayı içerir. Bu aşamada, senaryonun yapısı, öğrencilerin düzeyine uygunluğu ve diğer detaylar belirlenir. Senaryo uzunluğu, ulaşılmak istenen hedeflere bağlı olarak değişebilir. Son olarak, sekizinci adım uyarıcıların belirlenmesini içerir. Farklı özelliklere sahip görsel ve işitsel uyarıcılar

seçilir, böylece senaryo daha fazla öğrenciye etkili bir şekilde ulaşabilir. Bu sekiz aşama, senaryo geliştirme sürecini düzenlemek için kullanılır.

Özsevgeç ve Kocadağ (2013) Brock'un senaryo geliştirme aşamalarına göre daha sadeleştirilmiş ancak Hafler'ın dört aşamasına göre ise daha ayrıntılı bir şema çizmiştir. İlk olarak, planlama aşamasında senaryonun konusu belirlenir ve gerekli bilgi kaynakları belirlenir. Ardından, gerçeklik aşamasında senaryonun temeli gerçek yaşam olaylarından seçilir veya bu olaylarla ilişkilendirilir. Etkililik ve ilgi uyandırıcılık aşamasında ise senaryo, öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak şekilde oluşturulur. Kaynaklara erişim aşamasında, senaryonun uygulanması için gereken kaynaklar ve öğrencilerin bu kaynaklara nasıl erişeceği belirlenir. Yazma sürecinde, senaryonun başlangıcı, gelişimi ve sonu dikkate alınarak senaryo yazılır. Son olarak, uygulama aşamasında senaryo öğrencilere sunulur ve uygulanmaya başlanır. Bu süreç, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için dikkatlice planlanır ve uygulanır.

Dalziel'e (2012) göre de senaryolar üç aşamada geliştirilmektedir. Birinci aşamada senaryo tanıtılır. İkinci aşamada öğrenciler senaryo durumunu bireysel olarak ve daha sonra grup halinde ele alır. Bu aşamada öğrencilere senaryo içerisinde yer alan durumla ilgili çeşitli sorular yöneltilerek öğrencilerin kendi görüşlerini ve diğerlerinin görüşlerini anlamaları sağlanır. Son aşamada ise senaryolar geliştirilir (Dalziel, 2012). Bu süreçlerin sonunda senaryoların etkili bir şekilde oluşturulabilmesi için öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesi yer alır. Bu aşama, belirlenen senaryonun öğrenciye hedeflendiği gibi ulaşması açısından oldukça önem taşımaktadır (Karasu, 2019).

Alanyazında yer alan bu sınıflandırmalar doğrultusunda senaryoların belirlenen amaçlara uygun olarak ve belirli bir plan içerisinde ele alındığı görülmektedir. Öğretmenler de belirledikleri öğretimsel hedeflere uygun olarak senaryoları hazırlamalıdır.

2.5. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME ORTAMININ OLUMLU YANLARI

STÖ modeli öğrencilerin edindikleri teorik bilgileri pratiğe dökebilmesine olanak sağlayan, çeşitli öğrenme stillerini bütünleştiren verimli ve bütünleştirici bir öğrenme modelidir (Choi vd., 2014). Bu modelde öğrenciler öğrenmeyi bağlamsallaştıran gerçekçi senaryolar kullanarak aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılır. Öğrenciler senaryoda sunulan zorlukları çözmek için hem önceki hem de yeni bilgileri uyguladıkça deneyimsel öğrenme gerçekleşir. Senaryolar arıcılığıyla öğrenciler, verilen senaryo ile ilgili mevcut

bilgilerini hatırlar, eksik bilgiyi araştırır, yeni bilgiyi senaryoya göre değerlendirir, yeni ve önceden var olan bilgiyi özümser ve son olarak yeni öğrenme çıktılarını inşa eder (Errington, 2011).

STÖ, teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurur (Errington, 2011). Bu modelde öğrenciler gerçek dünyaya ilişkin problemlerle yüzleşerek gerçek yaşamdaki sorunlarla yüzleştirilir ve böylece gerçek yaşama ilişkin bağlantılar kurar (Erol vd., 2016). Böylece, öğrenciler edindikleri yeni bilgiyi gerçek yaşam koşuluna uygun bir durumda kullanır (Clark, 2009). Gerçek dünya ile bağlantılı olan senaryolar, öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamlarında karşılaşacakları uygulamalarla bağlantı kurabilmelerini sağlar. Bunun sonucunda öğrenciler ileride mesleki yaşamlarında karşılaşabilecekleri uygulamalara ilişkin de bağlantılar kurabilir (Sheridan & Kelly, 2012). Gerçek yaşam senaryoları, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları kolayca çözebilecek bir oyuncu gibi kendilerini durumun içinde bulmalarına ve bu şekilde hedeflenen kazanımlara ulaşmalarına yardımcı olur (Karaçanta, 2014).

Senaryolar öğrencilere gerçekçi bir öğrenme deneyimi sunmanın yanı sıra onlar için eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Mariappan vd., 2004). Bu öğrenme ortamında, öğrencilerin daha aktiftir (Sorin, 2013) ve öğrenme süreci onlar için daha keyiflidir (Dicle, 2002). Senaryolar öğrencilerin derslerde daha fazla katılım göstermesini (Siegel, 2005) ve başarılı olmak için daha fazla çaba göstermesini (Clark, 2009) sağlar. Öğrenciler otantik bir bağlamda öğrendikleri için (Yetik vd., 2012) yaparak ve yaşayarak öğrenebilir (Yaman ve Süğümlü, 2009). STÖ ortamında öğrenciler beceri ve bilgi toplamalarına izin veren gerçek yaşam ve durumsal senaryolara odaklanmaktadır. Böylece öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı elde edebilmektedir (Shaaban & Shaat, 2022). Öğrencilerin problem durumlarıyla karşı karşıya getirilmesi de onların çok yönlü düşünebilmelerine ve böylece derse katılım düzeylerinin artmasına katkı sağlar (Şeker, 2014). Öyleyse, senaryolara dayalı bir öğrenme ortamında öğrencilerin daha aktif olduğu, derslere daha çok katıldıkları ve öğrenciler arasındaki etkileşimin de daha fazla olduğu söylenebilir.

STÖ ortamının bir diğer olumlu yanı öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişmesini sağlamasıdır. STÖ ortamında öğrencilerin düşünme becerileri gelişmektedir. Öğrenciler verilen durum hakkında düşünüp, olasılıkları incelerken yansıtıcı düşünebilmelidir. Böylece öğrencilerin verilen senaryo durumunu derinlemesine incelemeleri mümkün olmaktadır (Klassen vd., 2021). Bununla birlikte STÖ modelinde öğrenciler edindikleri

yeni bilgileri anlamlandırmak için araştırma yaparak eksikliklerini fark eder. Bu süreçte düşünme, karar verme, analiz etme, çözüm yolları bulma gibi eylemleri de gerçekleştirirler. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri de gelişmektedir (Veznedaroğlu, 2005). Senaryolara dayalı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kendini yönetme ve eleştirel düşünme becerilerini de desteklemektedir. Öğrenciler senaryolar uygulanırken iş birliği içerisinde yansıtıcı etkileşimlerle iletişim becerilerini geliştirebilmektedir (Densmore, 2015). Öğrenciler, bu süreçte varsayımları sorgulayarak karar verme becerilerini ve etkili stratejiler geliştirme becerilerini de geliştirebilir (Johnston, 2002). Dolayısıyla, öğrenme sürecinde senaryoların kullanılması öğrencilerinin çeşitli becerilerin ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir.

STÖ bir diğer olumlu yanı öğrencilerin duyuşsal açıdan da gelişim göstermesidir. Senaryolara dayalı bir öğrenme ortamında öğrencilerin derse yönelik ilgisi, motivasyonu ve güdülenme düzeyleri daha yüksektir (Veznederoğlu, 2005). Öğrencilerin özyeterlik inançları, derse katılım düzeyleri ve öğrenilenlerin kalıcılığı da daha fazladır (Klassen vd., 2021). Bunların yanı sıra, senaryolar öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına, öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı güven bağının kurulmasına da (Karasu, 2019) olanak sağlamaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin öğretimsel süreçler de senaryoları kullanması öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişim göstermesine olanak sağlayabilir.

STÖ'nün bir diğer olumlu yanı, öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasıdır. Bu süreçte öğrenenler daha aktiftir ve öğrenme sürecinde gerçek yaşam becerilerini kullanmaktadır (Yarnall vd., 2007; Sorin, 2013). Alanyazında yer alan bu bilgiler ışığında STÖ modelinde öğrencilerin gerçek yaşamda yer alan çeşitli problemlerle yüzleşerek çözüm yolları geliştirdiği; bu süreçte yaşam becerileri içerisinde yer alan problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düzenleme, öz düzenle, karar verme, akıl yürütme gibi düşünme becerilerini de kullandıkları görülmektedir. STÖ modelinin sağladığı bu yararlar doğrultusunda, bu modelin öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

3. SENARYO TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ ÖĞRETİMİ

Türkiye'de 2005 yılından bu yana benimsenen "Yapılandırmacılık Yaklaşımı", öğrencilere öğretim sürecinin birçok alanında aktif olma ve uygulama yapma imkânı sağlanmaya başlanmıştır. Eğitimde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının artan önemi ile

eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Bunlara paralel olarak, bu öğretim programları, araştırma yapan, sorgulayan, sosyal ve ekonomik sorunlara çözüm öneren, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aslan, 2019). Yeni eğitim anlayışı çerçevesinde geliştirilen yaklaşımlardan biri de öğrencilerin senaryoda oyuncu rolünü üstlenerek problemleri çözdüğü senaryo temelli öğrenme yöntemidir (Veznedaroğlu, 2005). Yapılandırmacı eğitim anlayışı, işbirlikçi öğrenme ve vaka çalışması gibi öğrenme yöntemlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasını, öğrencilerin sınıfta aktif bir şekilde yer almasını gerektirir. Bu yöntemler, öğrencilerin fikirlerini inşa etmelerini ve kararlar almalarını sağlar. Senaryo durumları aracılığıyla problemlerin çözümünü içeren bu süreç, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanır (Baumberger-Henry, 2005). Bilgi çağında yaşanan son değişiklikler ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmaları ve günlük yaşamlarında ve eğitim sistemlerinde eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. İnsanlar günlük yaşamlarında birçok problemle karşılaşır ve bu problemleri çözmeye çalışırlar. Kaliteli ve verimli bir yaşam sürmek için, insanların bu problemleri mantıklı bir şekilde çözmeleri gerekir. Bu da mevcut problem çözme becerilerini kullanarak mümkün olur, bu nedenle yaşamları boyunca problem çözme becerilerine sahip olmaları gereklidir. Öğrencilerin bir problem senaryosunu akranlarıyla işbirlikçi bir şekilde tartışması, problem çözme becerilerini geliştirir (Yetik vd., 2012). Özellikle fen ve sosyal bilimler eğitiminde senaryo temelli öğrenmenin kullanılması öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurabilmeleri için önemli ve gereklidir. Öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyi, fen kavramlarını anlama ve iyi bir vatandaş olma düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilir (Pınarbaşı vd., 1998).

STÖ, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde daha aktif olmalarına ve gerçek yaşam becerilerini geliştirmelerine fırsat yaratır (Yarnall vd., 2007). 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine ve öğrencilerin fen öğrenimi aracılığıyla temel kavramları geliştirmedeki güvenlerinin artmasına yönelik bir yaklaşım, bu becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesidir. Günlük yaşamla ilişkilendirilen senaryoların kullanılması, disiplinler arası temel kavramların geliştirilmesini ve bunların günlük yaşama uygulanabilirliğini sağlar, bu da fen öğreniminin öğrenciler için ilgi çekiciliğini artırabilir. Bu tür bir yaklaşımda senaryo, öğrencilerin ilgili görevleri yerine getirdiği ve

belirli roller üstlendiği gerçek dünya durumlarını veya endişelerini içeren bir öğretim stratejisidir. Senaryolar geniş bir yelpazede durumlarla ilgili olabilir (Semilarski vd., 2021). İyi kurgulanmış bir senaryo, "Tüm bunların amacı nedir?" veya "Bu durumda neleri göz önünde bulundurmam gerekiyor?" gibi soruları tetikler. Senaryo, yanıtlayıcıların gerçek hayatta olduğu gibi doğal bir şekilde düşünmelerini ve tepki vermelerini sağlayacak şekilde sunulur. Senaryolar, öğrencilerin sunulan durumları görselleştirmesine, kavramlaştırmasına ve anlamasına yardımcı olur (Mutweleli vd., 2024). Cronin vd. (2023)'nin çalışmasında öğretmenler öğrencilerde yaşam becerilerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili bir yöntemin de STÖ olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini artırmak için ödevlerde gerçek dünya problemleri ve sosyal bağlamların kullanılması önemli bir temel oluşturur. Öğrenciler bu tür yaratıcı etkinliklere daha fazla motive olurlar (Din & Jabeen, 2014). Öğrencilerin ders konularını pratik edecekleri bağlamlara dahil etmek, onlara soyut veya bağlamsız etkinlikler vermekten daha etkilidir (Driscoll & Carliner, 2005). Öğrenme süreçlerinde senaryo temelli bir yaklaşımın kullanılmasının en büyük avantajlarından biri, öğrencinin problem durumu anlaması ve probleme ilişkin ana temaları belirlemesidir (Bell vd., 2004). Driscoll ve Carliner (2005), öğrencilere belirli bir bağlama dayalı öğrenme görevleri verilmesi öğrencilerin beyin fırtınası yapma, eleştirel düşünme ve gerçek yaşam durumlarını analiz etme, uygulama ve sentezleme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Öğrenciler bu tür görevlerle uğraşırken, nesneler ile gerçek olaylar arasında bağlantılar kurmaya çalışır ve gerçek olayları dikkatlice görselleştirir ve doğrularlar.

STÖ modelinin dersler üzerindeki etkisi incelendiğinde, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla ders başarısı ve derse karşı tutum üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir (Kocadağ, 2010). Bu yöntem, öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebilmeleri için önemlidir ve fen bilgisi kavramlarını anlama yeteneklerini yansıtır (Pınarbaşı vd., 1998). Geleneksel öğrenme ortamlarında, öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurmaları genellikle zor olabilirken, yapılan araştırmalar STÖ ortamlarının, senaryolar aracılığıyla sunulan bilgilerin gerçek yaşamla daha iyi ilişkilendirilmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Waterman, 1998). Sonuç olarak, yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birleştirilen senaryo temelli öğrenme yöntemi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını teşvik ederken, aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı

olur. Bu yaklaşım, eğitim programlarının tasarımında ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır ve geleceğin nitelikli ve başarılı bireylerinin yetişmesine katkı sağlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan senaryo temelli öğrenme ve yaşam becerileri ile ilgili yapılan dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalar ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

1. YAŞAM BECERİLERİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.1. DÜNYADA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Brooks (1984) gelişimsel yaşam becerileri taksonomisi ve bu taksonomiye uygun bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Araştırmada Delphi tekniği kullanmıştır. Delphi anketinde 191 uzmandan 73'ü birinci turu tamamlarken üçüncü turda bu sayı 43'e düşmüştür. Araştırmada 305 yaşam becerisi araştırma kapsamına alınmış ve bu yaşam becerileri sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; kariyer geliştirme becerileri, duygusal farkındalık becerileri, aile yaşama becerileri, fitness/sağlık bakım becerileri, kimlik geliştirme becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, problem çözme/karar verme becerileri ve sosyal ilişkiler becerileridir. Ayrıca kategorilendirme için geliştirilen ölçekte 4-11 yaş, 11-18 yaş ve 18 yaş ve üzeri bireylere yönelik olmak üzere üç farklı şekilde geliştirilmiştir.

Catherine (2002), anaokulundan 9. sınıfa kadar olan eğitim kademelerinde öğrenim gören çocukların yaşam becerilerini ve sağlık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlere yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Bu program, öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları pratik becerileri kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, bu programın özellikle çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilen etkinlikler aracılığıyla yaşam becerileri ve sağlık becerilerinin gelişimini teşvik ettiğini göstermektedir. Bu eğitim programı, öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve onların gelişimini destekleme konusunda önemli bir araç sunmaktadır.

Botvin vd. (2003), ilkokul çağındaki çocuklara yönelik yaşam becerileri programının erken yaşta tütün ve alkol kullanımını önleme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yürütülen araştırma, yaşam becerileri eğitim programının çocukların sosyal güven, öz yönetim gibi hayat becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu programın çocuklar arasında zorbalık, sigara içme ve madde kullanımı gibi riskli davranışları engellemek için etkili bir müdahale programı olarak

kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, ilkokul düzeyinde yaşam becerileri eğitiminin olumlu etkilerini vurgulayarak, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için erken yaşlarda bu tür programların uygulanmasının önemini göstermiştir.

Robinson ve Zajicek (2005), iş birliği, kendini anlama, girişimcilik, liderlik, doğru karar verme, iyi iletişim sağlayabilme gibi becerileri değerlendirerek okul bahçesi programının yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik katkısının olup olmadığını incelemişlerdir. İlkokul öğrencilerini deney grubu ve kontrol grubu olarak ayırarak deney grubunu 1 sene boyunca okul bahçesi programına dâhil etmişler ve yaşam becerilerini ne kadar geliştirdiğini veya değiştirdiğini gözlemlemişlerdir. Aynı zamanda aynı değişim gözlemini kontrol grubu da bu programa katmadan gözlemlemişlerdir. Gözlemler ve elde edilenler doğrultusunda deney grubunda kontrol grubuna göre başta iş birliği ve kendini anlama olmak üzere tüm yaşam becerilerinin artış gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Hanley Heal vd. (2007), Amerika'daki okul öncesi çocuklarının karşılaştığı saldırganlık ve problem davranış gibi sorunların üstesinden gelmede okul öncesi yaşam becerileri eğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ana sınıfındaki 16 çocuktan oluşan bir örnekleme dayanmış ve bu çocuklara serbest oyun, yemek hazırlama, rol yapma gibi çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, yaşam becerileri eğitim programının uygulanmasının çocukların yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu programın uygulanması sonucunda çocukların problem davranışlarında %74 oranında bir azalma yaşandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkılar sağlayabileceğini desteklemiştir.

Hamdona (2007), Filistin'de yürüttüğü çalışmada 6. sınıf İngilizce ders kitabında yer alan örtük yaşam becerilerini aydınlatmayı amaçlamıştır. Ders kitabında bulunan etkinlikleri yaşam becerileri yönüyle araştırarak incelemeler yapmıştır. Filistin'deki öğretim programında yaşam becerileri, iletişim becerileri, kişisel/sosyal beceriler, liderlik becerileri, karar verme/problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri olmak üzere beş temel beceriye dayandırılmıştır. Hamdona'nın elde ettiği bilgiler ve yaptığı incelemeler sonucunda, İngilizce ders kitabında en çok vurgulanan becerinin iletişim becerisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu beceriyi sırasıyla kişisel/sosyal beceriler, liderlik becerisi, karar verme/problem çözme becerileri takip ederken, eleştirel düşünme becerisinin ise en az vurgulanan beceri olduğu anlaşılmıştır.

Rahmeti vd. (2010) yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu rassal örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 yaşındaki çocuklar oluşturmuştur. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, haftada iki saat olmak üzere 16 hafta süren eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sürecinde grup oyunları, tartışma, beyin fırtınası ve canlandırma gibi farklı teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam becerileri eğitiminin çocukların kişilerarası ilişkilerinde, iletişim ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

James (2010), Kenya'da yer alan Kalaki şehrindeki 40 ilkokulun 12'sinde gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim okullarındaki öğrencilere yönelik yaşam becerileri eğitimi hakkında farkındalık yaratmayı hedeflemiştir. Araştırmaya 12 okul müdürü, 73 öğretmen ve toplam 380 öğrenci katılmıştır. Nitel veriler, anketler, görüşmeler, belge analizi ve gözlem yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler ve öğrenciler arasında yaşam becerileri konusunda farkındalık olduğu, kamplara yakın okullardaki öğrencilerin, kamplardan uzak okullardaki öğrencilere göre yaşam becerilerine daha fazla aşina oldukları belirlenmiştir. Kamplara yakın okullardaki müdür ve öğretmenlerin, yaşam becerilerini tanıtmak konusunda daha az ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, yaşam becerilerinin uygulanmasında kamplara yakın ve uzak okullar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, başöğretmenlerin ve öğretmenlerin daha az katılım göstermesinden, tartışma gruplarının ve rehberlik oturumlarının daha az kullanılmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirme konusunda birçok zorlukla karşılaştıkları belirtilmiştir.

Liao vd. (2010) Çin'in Hainan Bölgesindeki kırsal alanda yer alan ilköğretim okullarında öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri arasında dört saatlik yaşam becerileri temelli HIV/AIDS önleme programının etkililiğini değerlendirmiştir. Deneysel olarak yürütülen çalışma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci aşama, yarı deneysel bir tasarım olup bu aşamada 9 ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 9-14 yaş aralığındaki öğrencilerin 1720'si deney ve 693'ü kontrol grubunda olmak üzere toplam 2413 öğrenci yer almıştır. İkinci aşamada ise, 8 ortaokulun 7. Sınıflarında ö 6923 öğrenci yer almıştır. İkinci aşamada, 8 ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören 6923 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dört saatlik yaşam becerileri temelli HIV/AIDS önleme programının, diğer etki faktörleri kontrol edildikten sonra, öğrencilerin HIV/AIDS

bilgisini artırma ve algıladıkları yaşam becerilerini geliştirme konusunda kısa bir süre içinde etkili olduğu görülmüştür.

Gomes ve Marques (2013), öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarını desteklemek amacıyla geliştirilen bir eğitim programının etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada, 43 kişilik bir kontrol grubu ile programın uygulandığı 41 kişilik bir deney grubunu karşılaştırmışlardır. Araştırma verileri, Gençlik Deneyimleri Ölçeği, yaşam doyumu ölçeği, yaşam yönelimi testi ve akademik başarı beklentileri ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaşam becerileri ile ilgili daha fazla gelişimsel deneyime sahip oldukları, daha yüksek yaşam doyumu ve daha güçlü bir iyimser eğilime sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, hazırlanan eğitim programının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede faydalı olduğu görülmüştür.

Bwayo (2014) Uganda'daki ilköğretim okullarında yaşam becerileri eğitiminin uygulanma biçimini detaylı bir şekilde incelemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin, eğitim yetkililerinin ve ebeveynlerin yaşam becerileri eğitimine yönelik algılarını, yeteneklerini ve tutumlarını; çocukların yaşam becerileri ve yaşam becerileri eğitimi deneyimlerini; Uganda'daki ilkokullarda öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesindeki zorlukları da ele almıştır. Çalışmanın katılımcıları arasında Bamasaba, Mukono ve Manafwa bölgelerinde yer alan 12 ilköğretim okulundan 2. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 120 öğrenci, 24 öğretmen, 12 başöğretmen, 3 eğitim yetkilisi, 5 Koordinasyon Merkezi Eğitmeni ve 22 ebeveyn bulunmaktadır. Araştırma verileri nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler, odak grup tartışmaları, anketler ve gözlemler yapılmıştır. Sonuçlara göre, tüm katılımcılar yaşam becerilerine büyük önem vermektedir. Ebeveynler, özellikle akademik ve mesleki yaşam becerilerine vurgu yapmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yaşam becerilerini geliştirmek için daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve öğretmenler ile ebeveynler arasında paylaşılan yaşam becerileri anlayışını kolaylaştırmak için çaba sarf edilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Chirwa ve Naidoo (2014) ilköğretim okullarında yaşam becerileri eğitimini etkileyen yapısal ve sosyal kısıtlamaları detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma, Malavi'nin Zomba Bölgesi'nde yer alan 4 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir ve bu çalışmaya 6 kişilik bir katılımcı grubu, öğretmenler ve okul müdürleri dahil edilmiştir. Görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle

incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, yaşam becerileri eğitimini sınırlayan çeşitli yapısal ve sosyal kısıtlamaları ortaya koymaktadır. Bu kısıtlamalar arasında öğretmenlerin zorlu konulara odaklanmaları, matematik ve dil konularına ağırlık verilmesi, öğretmenlerin kademeli modeli ve kısa eğitim süresi gibi faktörler bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin açlık ve yoksulluğu, cinsiyet eğitiminde toplumsal destek eksikliği, AIDS/HIV'den etkilenmiş öğretmenler ve öğrenciler, ve öğretmenlerin 9 ve 10 yaşındaki öğrencilere cinsel eğitim vermenin uygun olmadığını düşünmeleri gibi kısıtlamalar da belirlenmiştir.

Chebii (2014) okul öncesinde uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının tanıtımı ve uygulanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile ilgili yaptığı araştırmada betimsel tarama araştırma yöntemini kullanmıştır. Kenya'da Kericho ilçesinin Ainamoi bölgesinde amaçlı örneklem yolu ile 47 okul öncesi öğretmenine anket uygulanmıştır. Ayrıca Kenya Eğitim Bakanlığı'na bağlı yaşam becerileri programından sorumlu iki eğitim programcısı ile görüşülmüştür. Araştırmada veriler doküman analizi, görüşme ve anketler yoluyla toplanmıştır. Verilerin betimsel olarak analiz edilip frekans, aritmetik ortalama ve yüzde değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre programın uygulama öncesinde ihtiyaç analizi yapılmadığı ve pilot uygulama yapılmadığı; ancak amaçlarının açık olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler uygulamaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olsa da öğretmenlerin %83 program geliştirme sürecine dahil olmadığını ve %38, 3'ünün kendi kendini geliştirme kursları yoluyla programı öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin büyük bir kısmı yaşam becerilerinin uygulanmasını destekledikleri; ancak yeterli öğrenme kaynaklarının bulunmadığı belirtmektedir.

Irusa (2014) Kenya Dagoretti ilçesindeki devlet okullarında yaşam becerileri eğitiminin uygulanmasını etkileyen okul temelli faktörleri incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, tanımlayıcı araştırma tasarımı yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Dagoretti bölgesindeki devlet okullarında görev yapan 20 öğretmen ve 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler; anketler ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmda içeriğin yetersiz olması nedeniyle yaşam becerileri eğitim programının uygulamadan etkilendiğine, öğretim ve öğrenim kaynaklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak tartışmalar ve hikâye anlatımını tercih ettiği ve öğrencilerin yaşam becerileri eğitimine karşı olumlu tutumları olduğu belirlenmiştir.

Kazemi, vd.'nin (2014) yaşam becerisi eğitiminin öğrencilerin öz saygısı ve iletişim becerileri üzerindeki etkililiği incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öntest-sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmışlardır. "Matematik Testi", "Benlik Saygısı Ölçeği" ve "Sosyal Gelişim Anketi" yoluyla öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencileri arasından seçilen 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenciden toplamıştır. Araştırma sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin özgüven ve iletişim becerilerini arttırmada önemli olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin özgüven ve iletişim becerileri kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yaşam becerileri eğitiminin; benlik saygısı ve iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Roselyne (2014) tarafından yürütülen araştırma, Kenya'nın Kakamega şehrine bağlı Lurambi Bölgesindeki okullarda "İlköğretim Programlarında Yaşam Becerileri Öğretimi"ne odaklanmıştır. Çalışmanın temel amacı, yaşam becerileri öğretiminde kullanılan kaynakları, öğretim sürecinin etkililiğini, öğretmenlerin deneyimlerini ve öğrencilerin tutumlarını incelemek ve yaşam becerilerinin öğretim düzeyini belirlemektir. Araştırmada tanımlayıcı bir araştırma yöntemi benimsenmiş ve veri toplama aşamasında öğretmenler ve öğrenciler için anketler, başöğretmenlerle görüşmeler kullanılmıştır. Toplamda 47 kamu ilköğretim okulundan rastgele seçilen 10 okul araştırmaya dahil edilmiştir. Bu okullardan 10 başöğretmen, 30 öğretmen ve 90 öğrenci araştırmada yer almıştır. Veriler, açımlayıcı ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, tüm okullarda yaşam becerileri öğretiminin gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Ders kitaplarının eksik olduğu belirtilse de yaşam becerileri öğrenme ve öğretme süreçlerinde ders kitaplarının ve tahtaların kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bazı okullarda ise grafikler ve dergilerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çoğu öğretmen, yaşam becerilerini sevmediklerini ifade etmiş ve bu durumu öğretim yükleri ve zaman kısıtlamalarıyla açıklamıştır. Ayrıca başöğretmenler, öğretmenlerin hükümetten yetersiz destek aldığını ve yaşam becerilerinin toplumda popüler olmadığını belirtmişlerdir.

Meyer'in (2015) yürüttüğü araştırma, proje tabanlı eğitim alan öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu, Minnesota'da bulunan iki proje tabanlı eğitim okulundan, 6-12 sınıflarında öğrenim gören 275 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin zaman yönetimi, işbirliği, iletişim ve öz-yönetim becerilerini en gelişmiş beceriler olarak

algıladıkları görülmüştür. Nicel sonuçlara göre ise bir akademik yıl içinde sorumluluk, problem çözme, kendine yönlendirme ve iş ahlakı en gelişmiş beceriler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yaşam becerileri konusundaki algılarının olumlu olduğu ve proje tabanlı öğrenmenin, iletişim, işbirliği, problem çözme, sorumluluk ve zaman yönetimi de dahil olmak üzere çoklu yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Okech ve Role (2015), Kenya'da ilkokul öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitiminin gelişimini araştırmak ve bu eğitimin karakter gelişimine olan katkısını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilerden oluşmuştur, bu öğrenciler alt kademe (1-3. sınıf) ve üst kademe (6-8. sınıf) olarak iki gruba ayrılmıştır. Katılımcı öğretmenler ise, yaşam becerileri eğitimi veren 1-3. ve 6-8. sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Çalışma, yaşam becerileri eğitimi ile karakter gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Katılımcı öğretmenler ve öğrenciler, yaşam becerilerinin karakter gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, çalışma, yaşam becerileri eğitiminin etkili bir şekilde uygulanması için müfredatın, öğretmen eğitiminin ve materyallerin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Liu vd. (2016), Çin'in kırsal bölgelerinde yaşayan çocuklara yönelik bir yaşam becerileri eğitim programının, çocukların davranış problemleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuklara 10 haftalık bir yaşam becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Ön test, son test ve izlem testlerinin sonuçlarına göre, yaşam becerileri eğitimi alan çocuklarda davranış problemlerinde bir iyileşme olduğu görülmüştür.

Tymes vd. (2016) ilkokul çağındaki çocukların sosyal güven, öz yönetim ve genel sosyal ile madde direnci becerilerini geliştirmek amacıyla bir yaşam becerileri programının etkililiğini değerlendirdiği bir pilot proje gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara, okul sonrası süreçte 8 hafta boyunca 30 dakika süren etkinlikler uygulanmıştır. Programın etkililiği, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların sigara ve alkol karşıtı tutumlarında gelişmeler olduğunu, sosyal becerilerinin ve özgüvenlerinin arttığını göstermektedir. Uygulanan yaşam becerileri eğitim programının, ilkokul çocukları arasında zorbalık, sigara içme ve madde kullanımı gibi davranışların önlenmesine yönelik bir erken müdahale programı olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Nagler ve Lobo (2019) Mumbai okullarında sigara kullanımını önlemek için uygulanan yaşam becerileri eğitimi programının etkilerini ortaya koymak için yaptıkları araştırmada programın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrenim gören 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin (13-15 yaş) deneyimlerini ve algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada 10'ar kişilik gruplardan oluşan toplam 80 öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmada programın uygulandığı okullardaki öğrencilerin gelecek ile ilgili iyimser olduğu ve sigara kullanımına yönelik reddedici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tan (2018) Singapur ve Finlandiya'da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programının bir parçası olan temel yaşam becerilerine yönelik algılarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Bu kapsamda Singapur'da görev yapan 3 ve Finlandiya'da görev yapan 3 ilköğretim öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre her iki ülkede de öğretmenler yaşam becerilerinin önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca okulların resmi olarak yaşam becerilerini kazanmasında sorumlu olduğunu; ancak ebeveynlerin ve evde eğitim alan öğrenciler için öğretmenlerin önemli olduğunu belirtilmektedir. Ayrıca yaşam becerileri ile ilgili olarak ülke kültürlerinin etkili olduğu ve farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir.

Lee ve Lee (2019) yaşam becerileri temelinde cinsellik eğitim programının geliştirilmesi etkisi incelenmiştir. Çalışmada ortaokul 1. sınıf 105 öğrenci üzerinden deney kontrol grupları oluşturulmuş. 10 ders saati uygulamanın ardından elde edilen sonuçlara göre deney grubundakilerin cinsel eğitim ve özdenetim bilgilerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tyagi ve Kumari (2020) çalışmalarında; sosyal medyanın yaşam becerilerine etkisini ortaokul öğrencileri üzerinden incelemişlerdir. Ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış bu çalışmanın sonucunda sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin yaşam becerilerini kazanmasında herhangi bir etkiye sahip olmadığını, fakat sosyal medyada fazla zaman harcamanın yaşam becerilerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Yuen vd. (2021) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yaşam becerileri öğretmenlerin gözünden irdelenmiştir. Çalışmada 12 ortaokul öğretmeni üç odak grup

görüşmesiyle elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin hayatının anlamını ve başarılarını yaşam becerilerinin uzun ve kısa dönem hedefi olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gim (2021), ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmek için çevrimiçi olarak kullanabilecekleri Giriş programı aracılığıyla bir öğretim program geliştirmiştir. Programın geliştirilmesine 20 yıllık deneyime sahip sekiz ilkokul öğretmeni ve iki program uzmanı yer almıştır. Araştırma verileri Kore'de dört ilde bulunan sekiz ilkokuldan 360 veri noktası üzerinden elde edilmiştir. 8 haftalık programın tamamlanmasının ardından öğrencilerin yaşam becerilerindeki değişiklik öntest ve sontest puanları kullanılarak belirlenmiştir. Grup A öğrencileri iki hafta, Grup B öğrencileri dört hafta, Grup C öğrencileri 6 hafta ve Grup D öğrencileri sekiz hafta boyunca yaşam becerileri öğretim programında yer almışlardır. Çalışmanın bulguları, yaşam becerileri programına daha uzun süre katılan öğrencilerin yaşam becerisi puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Alanyazında yer alan bu çalışmalar incelendiğinde, yaşam becerileri eğitimi uygulamalarının çeşitli bağlamlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı çalışmalar, derslerin içeriği olarak yaşam becerilerini ele alırken, bazı çalışmalar ayrı bir program olarak bu becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, yaşam becerileri eğitimi alanında yapılan araştırmaların kapsam ve yöntemlerinin farklılıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara göre, yaşam becerileri eğitiminin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yapıldığı görülmektedir. Bu dönemler, bireylerin temel yaşam becerilerini kazanmaya başladığı ve kişisel gelişimlerinin önemli bir kısmını tamamladığı dönemlerdir. Bu nedenle, yaşam becerileri eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlatılmasının, öğrencilerin bu becerileri daha etkili bir şekilde edinmelerine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

1.2. TÜRKİYE'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bahçeci ve Kuru (2008), portfolyo değerlendirmenin geleneksel değerlendirme yöntemlerinden farklılıklarını, yaşam becerileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ve öğrencinin kendini yeterli görmesine katkısının olup olmadığını araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre portfolyo hazırlama sürecinin geleneksel değerlendirme yöntemine göre daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı; yaşam becerilerini geliştirme çalışmalarına ve öğrencilerinin kendilerini yeterli hissetmelerine katkıda bulunduğu sonucuna

varmışlardır. Bununla birlikte araştırmacılar, portfolyo değerlendirmenin en çok problem çözme, eleştirel düşünme ve takım çalışması becerilerini; en az ise iletişim becerilerini geliştirmeye yaradığını ortaya koymuşlardır.

Akfırat ve Sefer (2009), yaşam becerileri konusunda farkındalık oluşturmayı hedefledikleri araştırmalarını yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 8. sınıfta okuyan 15 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre, yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın kullanılmasının, katılımcıların öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmiştir. Klasik yöntemlere kıyasla, yaratıcı dramanın katılımcıları daha aktif hale getirmesi, oyunlar ve canlandırmalarla desteklenmesi, katılımcıların rahatça ifade bulabileceği bir ortam sağlaması ve motivasyonlarını artırmasıyla öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, bu yöntemin katılımcıların kişisel gelişimlerine odaklanarak önemli yaşam becerilerini tanımalarına ve bu konuda farkındalık yaratmalarına olanak tanıdığı ifade edilmiştir.

Çakmakcı (2009), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik drama dersinin karar verme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve veri toplama aracı olarak "Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Drama Dersi Eğitim Programları" ile Karakaş Günal'ın geliştirdiği "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırılmış drama eğitim programının çocukların karar verme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Çakmakcı, öğrencilere karar verme becerilerini kazandırırken öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olması için desteklenmesi gerektiğini, okul ortamında problem çözmeye ilişkin ortam ve deneyimlerin arttırılmasını, ders içinde çeşitli yöntem ve tekniklerden (drama, beyin fırtınası vb.) yararlanılmasını önermiştir.

Yönez (2009), ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Bir sınıfta yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanırken diğer sınıfa mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Veriler, fen ve teknoloji başarı testi, fen ve teknoloji tutum ölçeği ve öğrenci görüşleri anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenme uygulanan deney grubundaki öğrenciler, geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek başarı elde etmişler ve daha olumlu tutum

geliştirmişlerdir. Öğrenci görüşleri anketi sonuçlarına göre öğrenciler, bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Anagün vd. (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri bilgiler ile günlük yaşamları arasında ilişki kurabilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, fen ve teknolojiyi günlük yaşamda kullanım anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 250 beşinci sınıf öğrencisini içermektedir. Araştırma sonuçları, beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde edindikleri bilgileri günlük hayata aktarmada zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Girmen (2012), Eskişehir iline ait geleneksel çocuk oyunlarının özelliklerini inceleyerek, bu oyunların çocuklara yaşam becerilerini kazandırmadaki etkilerini anlamayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, Eskişehir yöresine ait geleneksel oyunlar toplanmış ve bu oyunlar, iletişim, problem çözme, karar verme, öz yönetim, iş birliği ve takım olma, duygu yönetimi, eğlenme ve liderlik becerileri kazandırmadaki düzeyleri açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Göktürk İnce (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının, çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisini inceleyen yüksek lisans tezi yürütmüştür. Yarı deneysel model ile yürütülen araştırmanın örneklemini, 5 yaş grubu 50 okul öncesi çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulanan barışçıl yaşam becerileri eğitim programının 5 yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerinde istatistiksel olarak olumlu yönde etki yarattığını göstermiştir.

Kılıç ve Gültekin (2015) öğrencilerin öz yönetim becerilerinin Hayat Bilgisi dersinde geliştirilmesinde, etkin öğrenme uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma model içerisinde yer alan gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma Eskişehir ilinin bir ilkokulunda 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 3. sınıf öğrencileri, sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları arasında öz-yönetim becerileri ölçeği, görüşme, anket formu, gözlem, ders planları, öğrenme materyalleri, öğrenci ürünleri, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü bulunmaktadır. Çalışmanın sonuçları, Hayat Bilgisi dersinde etkili öğrenme yöntem ve

tekniklerinin kullanılmasıyla öz yönetim becerisinin geliştirildiğini ve öğrencilerin derste keyifli zaman geçirdiklerini göstermiştir.

Özdemir (2015) Fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilgisi dersi öğretim programındaki yaşam becerilerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını 13 kadın ve 13 erkek öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra, elde edilen veriler içerik analizi yapılarak detaylandırılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin bir kısmı yaşam becerilerini uzun süredir aşılanmak istenen fen okuryazarlığıyla ilişkilendirirken, diğerleri bu becerileri günlük yaşamı basitleştiren, kişinin bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştiren yeterlilikler olarak tanımlamıştır. Bazı öğretmenler ise her iki görüşe de katılmıştır. Genel olarak, öğretmenlerin çoğu 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki yaşam becerilerinin programa dahil edilmesini ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için fen bilimleri derslerinin işleyişini olumlu bulmuştur. Ayrıca, öğretmenler, yaşam becerilerini öğrenci odaklı projeler ve deneylerle öğretebilecekleri görüşündedir. Bununla birlikte, öğretmenler, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının önceki programlara göre daha basitleştirildiğini, ancak bu basitleştirmenin yaşam becerilerini kazandırmak için yeterli olmadığını ve okullara ekonomik destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Akfırat ve Kezer (2016), yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik bir program geliştirilip uygulamışlardır. Program, Gölcük Barbaros İlkokulu'nda 4. sınıfta okuyan öğrencilere 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Bu program, iletişim, kendini tanıma, kendine güven, "hayır" diyebilme ve problem çözme becerilerini kazandırmaya odaklanmıştır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrencileri, eğitmen olarak görev yapmıştır ve bu eğitmenler çalışmadan sorumlu öğretim üyeleri tarafından eğitilmiştir. Çalışma, deneysel bir modele göre yapılmıştır ve 247 öğrenciye beş oturumlu bir öğrenci yaşam becerileri eğitim programı uygulanmıştır. Proje sürecinde kazanılması hedeflenen becerileri değerlendiren "Yaşam Becerileri Değerlendirme Formu" ön test ve son test olarak öğretmenler ve öğrencilerin velileri tarafından uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, uygulanan programın etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, her oturumun sonunda öğrencilerden alınan değerlendirme formlarının sonuçlarına göre, öğrenciler yaptıkları etkinlikleri eğlenceli ve yararlı bulmuş ve hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Göl Güven (2019), Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programının, okullardaki algı ve çatışma çözme becerileri de dahil olmak üzere, okul atmosferi ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Kontrol gruplu yarı deneysel yürütülen çalışma 8 ay sürmüştür ve 30 araştırmanın verileri gözlem, görüşme ve anketler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Lions Quest Yaşam Becerileri Programının, okul iklimi, öğrencilerin davranışları ve öğrencilerin çatışma çözme stratejileri üzerinde olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Ümmet ve Demirci (2017) yaşam becerileri programının öğrencilerin iyi oluş hallerine etkisini incelemişlerdir. Grupla yürütülen psikolojik danışma sürecinde 24 öğrenci üzerinde deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda grupla yürütülen psikolojik danışma yaşam becerileri programının öğrencilerin iyi oluş hallerine olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bastık (2018), hayat bilgisi dersinin yaşam becerilerini öğrencilere kazandırma sürecine ne ölçüde katkı sağladığını saptamanın hedeflendiği bu çalışmada tarama modeli ve durum çalışması modeli, yani karma yöntem modeli benimsenmiştir. Bu çalışma, Gaziantep'in Nizip ilçesindeki devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmacı "Yaşam Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmen Görüşme Formu" anketlerini hazırlamış ve bunları kullanmıştır. Nicel bulgulara bakılırsa öğretmenler Hayat Bilgisi dersinin yaşam becerileri eğitimine katkı sağladığı görüşündedirler. Nitel bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin bazıları bu dersin yaşam becerileri için avantaj bazıları dezavantaj olduğunu düşünmektedirler. Yine de iki yöntem sonuçları bütünleştirildiğinde Hayat Bilgisi dersinin yaşam becerileri eğitimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Deveci vd. (2018) 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri yönünden analiz etmek için çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarında doküman incelemesi yönteminden faydalanmışlardır. Bilgi elde etme kaynakları fen bilgisi dersi öğretim programındaki mevcut kazanımlar olmuştur. Elde edilen veriler daha sonra betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz, ayrı ayrı 2 araştırmacı tarafından yapılmıştır. Elde edilenlere göre yalnızca kazanımlara bakılırsa fen bilimleri dersi öğretim programında en çok iletişim kurma, analitik düşünme ve karar verme becerilerine dair kazanımlar olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme alanına göre bakılırsa yaşam becerilerini geliştirmeye dair kazanımlara en çok "Fiziksel Olaylar" ve "Canlılar ve Yaşam" öğrenme alanlarında yer

verilmiştir. Sınıf seviyesine göre bakılırsa da en çok 7. sınıfta yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara rastlanırken, en az 3. sınıfta rastlanmıştır. Çalışma sonunda araştırmacılar, öğretim programına takım çalışması, girişimcilik ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların daha çok dâhil edilmesini önermiştir.

Kanyılmaz (2018), yürüttüğü araştırmada, 3. ve 4. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri hakkında sınıf öğretmenlerinden görüş almak ve yaşam becerilerinin alt başlıklarından biri olan analitik düşünme becerisini ilerletme hususunda ders içinde gerçekleştirdiği etkinlikleri gözlemlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, dokuz sınıf 34 öğretmeni ile ölçüt örnekleme yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın ilk kısmında; fenomenoloji deseni, ikinci kısmında ise çoklu durum deseninden yararlanılmıştır. Öğretmenlerle teke tek gerçekleştirilen görüşme için içerik analizi, ders incelemesi için ise "Analitik Düşünme Becerileri Sınıf İçi Gözlem Formu"ndan yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ehemmiyet taşıdığını ve içeriğinin ihtiyaçları karşılayabileceğini düşünmektedir. Aynı zamanda yaşam becerilerini öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırabilmek için en çok öğrencinin aktif olduğu stratejileri kullandıklarını ve bu becerilerin kazanımında okul yönetiminin ve ailelerin etkisinin büyük olduğunu da eklemişlerdir.

Topçu-Bilir (2019) yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını öntest, sontest ve izleme testli kontrol gruplu yarı deneysel model ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri Düzce'de bir anaokulunda öğrenim gören beş yaşındaki toplam 41 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği", "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algı Testi" ve "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği" 5 yaş formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocuklara uygulanan yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Ursavas ve Karal (2019), Fen Bilimleri öğretim programında 2013 yılında gidilen değişiklik üzerine programa eklenen yaşam becerileri üzerine çalışma yapmıştır. 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programında yaşam becerilerinin başlıkları verilmiş ancak bu

becerilerin ders kazanımlarıyla ne şekilde bütünleştirileceği, bu becerilerden ne tarz etkinlikler ve yöntemlerde yararlanılacağı gibi ayrıntılar açıkça belirtilmemiştir. Bunu açıklığa kavuşturmada katkı sağlama amacıyla araştırmacı, 15-26 yıllık tecrübeye sahip yedi tane Fen Bilimleri öğretmeni ile görüşerek öğretmenlerin yaşam becerilerine dair fikirlerini, en çok hangi yaşam becerisini önemsediklerini, programda yer alan kazanımların teker teker hangi yaşam beceriyle ilgili olduğuna ve uygulanabilirliğine dair görüşlerini almıştır. Özel durum modelinden faydalanılarak yürütülen bu araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki fikirlerinin yetersiz olduğu, en çok analitik düşünme becerisi üzerine yoğunlaştıkları ve bu becerileri isteyerek ve planlı olarak değil, bilinçsiz olarak kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 33 kazanımları en çok karar verme ve analitik düşünme becerisi ile bağdaştırdığı görülmüştür.

Coşkuner vd. (2021) çalışmalarında; toplam 698 ortaokul öğrenci grubunun sportif faaliyetler yoluyla yaşam becerileri kazanım düzeyleri irdelenmiştir. Çalışmada uygulanan ölçek sonrası elde edilen verilere göre öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre yaşam becerilerinin farklılıklar gösterdiği; aile gelir durumunda herhangi bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2021) ortaokul öğrencilerinin günlük yaşam becerileriyle prososyal eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın örneklem grubunu, Ankara ve Karabük illerinde 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 402 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği ve Prososyal Eğilimler Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile Yaşam Becerileri Eğitimi Ölçeği alt boyutları arasında, öğrencinin sınıfı, sosyal çevresinin desteği ve baba yaşına göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin günlük yaşam becerileri ile prososyal eğilimleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (

Altok (2022) yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi eğitim alan 5-6 yaşındaki çocukların yaşam becerilerine etkisini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda, ön test-son test ve izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Antalya iline bağlı Alanya ilçesinde bulunan bir özel okulun anasınıflarında eğitim gören 60-72 aylık (5-6 yaş) çocuklardır. Çocuklar arasında deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruptaki

çocuklara uygulama öncesinde "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklar, 12 hafta boyunca haftada 2 oturum ve toplamda 24 oturum süren "Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı" ile çalışmışlardır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitim-öğretim müfredatlarına devam etmişlerdir. Uygulamaların sonunda, her iki grup üzerinde "Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği" sonuçlarına bakıldığında, önemli bir fark saptanmamıştır. Ancak, deney grubu, 12 haftalık çalışma sonrasında son test lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Demir (2024) yüksek lisans tez çalışmasında 5. sınıf fen bilimleri dersinde, İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaşam becerileri ve çevresel duyarlılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, deneysel araştırma yöntemi kullanılarak tek grup ön test-son test modeline dayalı bir desen benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, bir büyükşehirde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 29 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilere fen bilimleri programındaki "İnsan ve Çevre" ünitesi kazanımlarını dikkate alarak yaratıcı drama yöntemi ile uygulamalar yapılmıştır. Uygulama senaryoları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve araştırma öncesinde ve sonrasında öğrencilere "yaşam becerileri ölçeği" ve "çevresel duyarlılık ölçeği" uygulanmıştır. Sonuçlar, yaratıcı drama yönteminin iletişim becerisi ve takım çalışması becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin genel yaşam becerilerinde ve çevresel duyarlılık düzeylerinde anlamlı artışlar olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında yaşam becerileri ile ilgili yer alan çalışmalar incelendiğinde, yaşam becerileri eğitim programlarının çocuklardan yetişkinlere kadar geniş bir yaş aralığındaki bireylere yönelik geliştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar, yaşam becerileri eğitim programlarının çeşitli alanlarda olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte çalışmalar farklı coğrafi bölgelerde yürütülmüş olması yaşam becerileri eğitimi konusundaki kültürel ve bölgesel farklılıkları anlamak ve programların bu çeşitliliğe nasıl uygun hale getirilebileceğini değerlendirmek açısından önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve ebeveynlerin yaşam becerileri eğitimine yönelik algıları ve katılımları önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimcilerin ve diğer paydaşların desteği, programların başarısında kritik bir faktördür. Bununla birlikte, çalışmalarda, yaşam becerileri eğitimi konusunda karşılaşılan zorluklar da vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin yetersiz destek, zaman kısıtlamaları ve toplumda yaşam becerilerinin

popüler olmaması gibi faktörler, programların etkinliğini etkileyebilir. Sonuç olarak, bu çalışmalar yaşam becerileri eğitimine yönelik bir dizi etkili strateji ve programın olduğunu göstermektedir. Ancak, bu programların başarılı olabilmesi için eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların bu konuda daha fazla desteklenmesi ve programların yerel kültür ve ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi önemlidir.

2. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. DÜNYADA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Colburn'un (2002) doktora tezinde sınıf içinde uygulanan stratejik etkileşim çalışmaları ile çevrimiçi olarak hazırlanan stratejik etkileşim çalışmalarını karşılaştırmış ve hangi yöntemin daha etkili olduğunu belirlemiştir. Çalışma, bir dönem boyunca yabancı dil olarak öğretilen Fransızca derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 107 üniversite öğrencisini içeren bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma kapsamında öğrenciler ve öğretmen bilgilendirilmiş ve üç farklı öğrenci grubu oluşturulmuştur. Senaryolar, 1. grup için sadece sınıf içinde, 2. grup için hem sınıf içinde hem de çevrimiçi sistemde, 3. grup için sadece çevrimiçi sistemde uygulanmıştır. Etkinlikler 1. ve 2. gruptaki öğrencilere yazılı olarak sunulmuştur, 3. gruptaki öğrencilere ise çevrimiçi ortamda sunulmuştur. Araştırma sonuçları, senaryoların kullanımının bütün gruplarda konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık yarattığını göstermiştir. Ayrıca, etkinliklerin sadece çevrimiçi olarak gerçekleştirildiği gruptaki öğrencilerin en az gelişme kaydettiği bulgusu elde edilmiştir.

Adiga ve Adiga (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırma, biyokimya alanında STÖ modelinin etkililiğini değerlendirmeye odaklanmıştır. Çalışma, tıp fakültesi öğrencileri arasında deney ve kontrol grupları oluşturarak yarı deneysel bir desen kullanmıştır. STÖ modeli, üçüncü ve dördüncü dönemler boyunca uygulanmış ve öğrencilerin öğrenme çıktılarıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, STÖ uygulanan deney grubundaki öğrencilerin notlarının, geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, STÖ modelinin biyokimya alanındaki öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde destekleyebileceğini işaret etmektedir.

Razzouk (2011) STÖ'nün öğrencilerin bireysel gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 105 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, dört ile altı kişilik gruplarda senaryo üzerinde çalışmış,

kontrol grubundaki öğrencilere ise grup çalışması uygulanmamıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunun lehine, öğrencilerin bireysel gelişimi ve derse olan tutumlarında anlamlı iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, grup çalışması ve senaryoların kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kennedy-Clark'ın (2011) yürüttüğü araştırma, öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik bakış açılarını incelemek amacıyla STÖ modelini kullanmıştır. Bu çalışma, senaryo temelli sanal ortamların öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerini ve hizmet öncesi dönemde öğretmenlerin bu yönteme olan tutumlarını anlamak için tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 28 katılımcı oluşturmuş ve katılımcılara görüşme formları uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Senaryo Temelli Öğrenme'nin sınıf ortamında olumlu etkiler yarattığını ve hizmet öncesi öğretmenlerde bu yönteme karşı bir istek oluşturduğunu göstermiştir. Bu bulgular, Senaryo Temelli Öğrenme'nin öğretmen adaylarının fen eğitimine daha olumlu bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır.

Montpetit ve Kajiura (2012) STÖ ve öğrenme stratejilerinin eğitmenlere, öğretme hedeflerini ve öğrenci öğrenme çıktılarını elde etmelerine yardımcı olabilecek etkili pedagojik araçlar sunduğu belirtilmiştir. Araştırmada, Bilimde Senaryo Temelli Eğitim'in; a) bilim dallarında iş birliği içinde bilgi almayı teşvik etmesi, b) öğrencilere bilimin aşamalarını göstermesi ve onları veri analizi, çözümleme, formülleme, fikir oluşturma ve çıkarımlar yapmaya yönlendirmesi, c) çok yönlü olmasına rağmen uygulanmasını zorlaştıran faktörlerin bulunduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Senaryo Temelli Öğrenme'nin öğrencilere bilimsel mantık kurma sürecinde seçenekler sunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lou vd. (2014) Güney Florida Üniversitesi'nde gerçekleştirdikleri araştırma programında, öğretmenler ve öğretmen adayları için yapılan WARERET programının bir parçası olarak senaryo temelli elektronik öğrenme modüllerinin geliştirilmesini hedeflemişlerdir. Bu modüller, mühendislik ve eğitim teknolojileri mezunu öğrencilerle birlikte ortaokul ve liselere ileri seviyede araştırma deneyimi kazandırmayı amaçlamaktadır. Senaryo temelli araştırma ve Ardışık Yaklaşım Modeli kullanılarak geliştirilen bu modüller, ön uygulama sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğrencilerinin Fen Bilgisi öğrenimine ve mühendislik kavramlarıyla uygulamalarını eşleştirmelerine etkili bir şekilde katkıda bulunmuştur.

Hursen ve Fasli (2017) STÖ ve yansıtıcı öğrenme yaklaşımlarının öğretmen eğitimindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerle iki farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alan 62 öğretmen adayından oluşmaktadır. Gruplar, 32 öğretmen adayından oluşan senaryo temelli öğrenme ve 30 öğretmen adayının yer aldığı yansıtıcı öğrenme olarak belirlenmiştir. Uygulamalar 12 hafta sürmüş ve EDMODO adlı web öğrenme aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, senaryo temelli öğrenmenin yansıtıcı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenlerin akademik başarısını daha etkili bir şekilde artırdığı görülmüştür. Ayrıca, iki grup arasında mesleki yeterlik algısında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Psycharis ve Kotzampasaki (2019), Yunan devlet okullarındaki 5.-6. sınıftaki 115 öğrencinin hesaplamalı düşünme (CT) ve bilgisayar kullanımına yönelik kendilerine duydukları güvene ilişkin hesaplamalı araçlar ve eğitim oyunları kullanılarak STEM içerikli bir sorgulama tabanlı senaryonun etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma için, Arduino mikrodenetleyici gibi hesaplamalı araçlar kullanılarak bir öğretici senaryo geliştirilmiş ve uygulanmıştır, aynı zamanda hesaplamalı bir model tasarlanmış ve uygulanmıştır. Hesaplamalı düşünme ve bilgisayar kullanımı konusunda kendine güven gelişiminin değerlendirilmesi, müdahaleden önce ve sonra uygulanan anketlerle gerçekleştirilmiştir. Bulgular, müdahalenin deneysel grupta hesaplamalı düşünme boyutları üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Mehl vd. (2020) 349 ortaokul ve lise öğrencisini Yellowstone Milli Parkı ekosistemiyle ilgili özgün bir soruna dayanan sanal bir bilimsel araştırmaya dahil etmişlerdir. Öğrenciler, Yellowstone Milli Parkı'nın Lamar Vadisi'ndeki bitki örtüsü kaybına ilişkin üç olası açıklamayı değerlendirmiş ve ardından hangi iddianın en ikna edici olduğuna karar vermiştir. Değerlendirme aracı olarak öğrencilerin normal ders süreleri boyunca bilgisayarda tamamladıkları sorulardan oluşan senaryolara dayalı bir görev kullanılmıştır. Yellowstone Milli Parkı'nın Lamar Vadisi'ndeki bitki örtüsünün kaybına ilişkin gerçek bir bilimsel araştırmaya dayanan senaryolara dayalı bir görev geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda bilgisayar tabanlı senaryonun, öğrencilere Lamar Vadisi ekosistemini ilgilendiren bir sorunu araştırırken birçok destek sağladığı belirlenmiştir.

Thumvichit vd. (2023) çift dil öğrenen öğrenciler için senaryo tabanlı bir mobil uygulama (SBMA) modeli geliştirilirken dikkate alınması gereken temel faktörlerin neler

olduğunu belirlemişlerdir. Bu amaçla bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçek üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Ölçeğin ilk formunda 51 madde ve 7 alt boyut yer almıştır. İlgili form 1.040 ortaokul öğretmenine iletilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 32 madde ve beş alt boyuttan oluşan bir ölçek formu elde edilmiştir. Araştırma bulguları, 1) uygulama özelliği; 2) ders içeriği; 3) sürükleyici ortam; 4) öğrenme stratejisi; 5) öğretimsel kullanım olmak üzere beş faktörün çift dil öğrencileri için SBMA tasarımını etkilediği belirlenmiştir.

Zitouniatis vd. (2023) Hesaplamalı Düşünmeyi (CT) öğretmek için senaryoya dayalı bir öğrenme (SBL) metodolojisi önermişlerdir. Sunulan senaryo, yeni başlayanlar için Python kursunun temel kavramlarını öğreten eğitim materyali içermektedir. Çalışmada daha önce Python öğrenme deneyimi olmayan ortaokul öğrencilerine popüler bir programlama dili olan Python'a giriş öğretmek için bir senaryo tasarlanmıştır. Hazırlanan senaryo, eğitimcinin araç ve hizmetlerin bir kombinasyonunu kullanmasına ve bir zihin haritasını takip etmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca Z Kuşağı öğrencilerinin kodlama tarihi ve kodlama etiği gibi kodlamayla ilgili olmayan konularla meşgul olurken Python programlama dilinde öğrenmek, anlamak ve edindikleri bilgileri test etmek için izleyebilecekleri adımlardan oluşan bir senaryo sunulmuştur. Önerilen SBL metodolojisi CT öğretmenlerinin bir dizi araca (örneğin, Twine, Kahoot!, Repl.it, Discord ve Gather.town) aşina olmalarına olanak tanımaktadır. Uygulama sürecinin etkililiği öğrenci ve eğitimci görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrenciler senaryoları "öngörülemez" hale getiren uygulama çeşitliliğinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmalara dayanarak, senaryo temelli öğrenme çalışmalarının daha çok ortaöğretim ve üniversite düzeyinde yoğunlaştığı ve ilköğretim kademesindeki çalışmaların daha az olduğu sonucuna ulaşılabilir. Özellikle STEM alanında yapılan araştırmalarda, genellikle üst düzey sınıflar veya üniversite öğrencileri üzerinde deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Senaryo temelli öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek derinlemesine öğrenmeyi sağladığı ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ancak, ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının az olması, bu yaş grubundaki öğrenciler için daha fazla araştırma yapılması ve senaryo temelli öğrenmenin bu kademede nasıl kullanılabileceğinin daha detaylı incelenmesini gerektirmektedir.

2.2. TÜRKİYEDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Yaman (2005) senaryo tabanlı öğrenmeye dayalı drama yönteminin iki dilli olan ve olmayan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini belirlemiştir. Araştırma, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Adana ilinde 5. sınıfa devam eden toplam 196 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Yaman'ın çalışması, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı drama yönteminin, öğretmen merkezli geleneksel yönteme kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu, senaryo tabanlı öğrenme ve drama yöntemlerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Horzum ve Alper (2006), Fen Bilgisi dersinde öğrenme-öğretme yöntemlerinin (öğrenci merkezli Senaryo Temelli Öğrenme yöntemi, geleneksel öğretim yöntemi), alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stilin ve cinsiyetin tek ve ortak etkilerini saptamayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya, Sakarya ilinde öğrenim gören 70 ilköğretim öğrencisi dahil edilmiş, öğrencilerin bilişsel öğrenme stillerini belirlemek için "Saklı Şekiller Grup Testi" uygulanmıştır. Testten alınan puanlara göre 13 puanın üzerindeki öğrenciler alan bağımsız, altındaki öğrenciler alan bağımlı olarak kabul edilmiştir. Bilişsel stillerine göre öğrencilerin 35 tanesine geleneksel öğretim yöntemi, geriye kalan 35 tanesine ise Senaryo Temelli Öğrenme yöntemi 3 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi sonucunda, öğrencilerin öğrenmesinde öğrenme-öğretme yöntemlerinin etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Taşkın Can vd. (2006) 4. sınıf öğrencileri üzerinde "Hayvanları Tanıyalım" konusu ele alınmıştır. Çalışmada, öncelikle öğrencilerin kavramsal yanılgıları belirlenmiş ve bu yanılgıları gidermek amacıyla senaryolar kullanılarak öğrencilerin hayal dünyasına yönlendirilmiştir. Öğrencilere senaryolar, çalışma yaprakları formatında sunulmuştur. İzmir ilinden seçilen öğrenci örnekleminde (n=78, 33 kız, 45 erkek öğrenci) amaçlı bir örneklem seçilmiş ve bu gruplar arasındaki farklar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Deney grubuna senaryo tabanlı öğrenmeyi içeren çalışma yaprakları sağlanırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Senaryo Tabanlı Öğrenme'nin öğrencilerin "Hayvanları Tanıyalım" konusundaki kavramsal yanılgılarını gidermede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Kocadağ (2010), DNA ve genetik kod konularında öğrencilerin kavram yanılgılarını düzeltme ve eksik bilgilerini tamamlama üzerinde senaryo tabanlı öğrenme yönteminin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada, 2008-2009 eğitim öğretim yılında ilköğretim 8. sınıfta bulunan 40 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilere, 1 ders saati ön test, 10 ders saati uygulama ve 1 ders saati son test olmak üzere toplamda 12 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Elde edilen bulgular, senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin kavram yanılgılarını düzeltme ve öğrenme eksikliklerini giderme konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerde, kullanılan senaryoların öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve fen ve teknoloji dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yıldız (2010), fen eğitiminde probleme dayalı senaryoların çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısı, tutumu ve bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, ön test-son test deneysel model kullanılmış ve araştırma sekiz hafta sürmüştür. Deney grubuna probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde uygulanacak deney uygulamaları, kontrol grubuna ise yapılandırmacı anlayışa uygun mevcut ders programı uygulanmıştır. Bilimsel süreç becerileri için "bilimsel süreç beceri testi," tutum için "tutum ölçeği," başarı için ise araştırmacı tarafından hazırlanan "akademik başarı testi" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir, ancak probleme dayalı öğrenme senaryolarının tutum ve bilimsel süreç becerilerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Avcı ve Bayrak (2013), Fen ve Teknoloji derslerinde öğretmen adaylarının uyguladığı Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ) etkinlikleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören altı gönüllü öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş olup, 2008-2009 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerindeki faaliyetleri içermektedir. Öğretmen adaylarına, güz döneminde STÖ ile ilgili seminerler verilmiş ve ardından belirlenen uygulama okullarında 6., 7. ve 8. sınıf müfredatlarına uygun senaryolar uygulanmıştır. Araştırma, süreç eylem araştırması şeklinde planlanmış olup, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla alınmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrencilerden olumlu geri dönüşler aldığını ve STÖ

uygulamalarının etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının uygulama öncesindeki beklentilerinin karşılandığı belirlenmiştir.

Özsevgeç ve Kocadağ (2013), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kalıtım konusundaki bilgi eksikliklerini ve ilgili kavram yanılgılarını giderme amacıyla Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ) yönteminin etkisini belirlemiştir. Çalışma, Giresun ilindeki bir ilköğretim okulundaki 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup, nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, STÖ yaklaşımının öğrenme problemleriyle başarılı bir şekilde başa çıkılmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Deney grubu içinde STÖ yöntemiyle işlenen derslerin, öğrencilerin dört işlem problemlerini çözme ve kurma becerilerini, kontrol grubuna göre daha fazla artırdığı sonucuna varılmıştır.

Gülmez Güngörmez vd. (2016) öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini senaryo temelli öğrenme ile geliştirmeyi ve bu becerilerin akademik başarıya etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Adıyaman ili Hürriyet Ortaokulu'ndaki 7. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu 30 öğrenci, kontrol grubu ise 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesi Akademik Başarı Testi" ve "Yansıtıcı Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, senaryo temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini artırdığını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Ceylan (2016) ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanan senaryo tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada yarı deneysel bir model kullanılmış olup, ön test-son test kontrol gruplu eşleştirilmiş desen tercih edilmiştir. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Yıldızlı Toki İlkokulu'nda eğitim gören 43 öğrenciden (deney 21, kontrol 22) oluşmaktadır. Meteoroloji, tahmin, grafik ve cumhuriyet kavramları üzerine dört saatlik uygulama yapılmıştır. Araştırma bulguları, senaryo temelli öğrenmenin öğrencilerin kavram başarı puanlarını artırdığını, hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve öğrenilen kavramların kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Kemiksiz (2016), 6. sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Tanecikli Yapısı ünitesinde Senaryo Temelli Öğrenme (STÖ) yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılığı ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu ön test-son test, kontrol gruplu deneysel çalışmanın katılımcıları, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir'in Bornova ilçesindeki bir ortaokulda eğitim gören 99 öğrenciden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama, akademik başarı ve tutum açılarından benzerlik gösteren dört sınıf arasında STÖ'ye dayalı öğrenme etkinliklerinin temel alındığı deney (50) ve geleneksel öğretim yönteminin temel alındığı kontrol (49) grupları rastgele seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, STÖ yönteminin Fen Bilimleri dersinde akademik başarı ve tutum açısından olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Uçak (2018), fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre bilimi dersinde Senaryo Temelli Öğrenme'nin (STÖ) öğrencilerin akademik başarısı ve dersle ilgili tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören 31 deney grubu öğrencisi ve 25 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 56 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda ders, kontrol grubundan farklı olarak STÖ yaklaşımına göre işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre STÖ'nün öğrencilerin akademik başarısına etkisinin olmadığı fakat öğrencilerin derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Karcı (2018), Fen Bilimleri dersi için STEM etkinlikleri ile desteklenmiş Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı (STÖY)'nı kullanmıştır. "Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik" ünitesinde gerçekleştirilen bu araştırmadaki amaç, STÖY'nin öğrencilerin fen öğrenimine ilişkin motivasyonuna, öğrencilerin akademik başarısına ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır. Deneysel karşılaştırma deseni kullanılan bu çalışmanın grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında 50 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye çevrilen fen, teknoloji, matematik ve mühendislik mesleklerine yönelik ilgi ölçeği ile motivasyon ölçeği kullanılarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında, STÖY yaklaşımı ve akıllı tahta aracılığıyla videoların kullanıldığı yapılandırmacı eğitim uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin meslek seçimleri ve fen öğrenimine yönelik ilgi ve motivasyonları

arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını, ancak akademik başarı testi puanlarında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Temur (2018) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problem kurma ve çözme becerilerine senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda dersler senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle işlenirken, kontrol grubunda mevcut öğretim programı yöntem uygulanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilindeki 3. sınıfta bulunan 18 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "problem çözme ve problem kurma testleri" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilere senaryo tabanlı öğrenme yöntemiyle yapılan derslerin, dört işlem problem kurma ve çözme becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaoğlan (2019) ilkokul 3. sınıf öğrencilerinde Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin “Sağlıklı Hayat” ünitesindeki akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmada, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deney-kontrol deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ağrı ili Küpkıran İlkokulu 3. sınıfında öğrenim gören 43 deney ve 44 kontrol grubu olmak üzere toplam 84 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerinin benzer olduğunu belirlemek için gruplara ön test uygulanmış ve gruplar arasında denklik sağlanmıştır. Deney grubunda dersler, kontrol grubundan farklı olarak senaryo temelli öğrenme yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları, deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek başarı gösterdiğini göstermiştir.

Yalvaç (2021), İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ünitesinde Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel araştırma yöntemi olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın öğrenci grubunu Ağrı İli Patnos İlçesinde bulunan Atatürk İlkokulu, Sütlüpınar İlkokulu ve 75.yıl ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim gören 152 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma öncesinde, deney ve kontrol gruplarının başarı düzeylerini belirlemek amacıyla başarı testi ön test olarak uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı bir

farklılık gözlenmemiştir. Uygulama süresince deney grubundaki dersler, kontrol grubundan farklı olarak Senaryo Temelli Öğrenme yöntemine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre, deney grubunun başarı son test puanları deney grubu lehine anlamlı olarak çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine dayanarak elde edilen nitel bulgular, Senaryo Temelli Öğrenme yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir yöntem olduğunu, öğrencilerin aktif olarak bilgiye ulaşmasını desteklediğini ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, Senaryo Temelli Öğrenme yöntemi ile işlenen derslerin, kontrol grubuna göre öğrenci başarısını daha çok artırdığı ve öğrenmeyi desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şaşmaz Ören vd. (2023) senaryo temelli öğrenmenin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı algılarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma deney ve kontrol gruplarına ayrılan sekizinci sınıfta öğrenim gören 36 öğrenciyle yarı deneysel bir desenle gerçekleştirmiştir. Veriler "Bilim Adamı Çiz Testi", görüş formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çizim testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, bilim insanlarının çalışma ortamına (iç mekân/laboratuvar) ilişkin kalıplaşmış algılara sahip oldukları görülmüştür. Ancak senaryo temelli öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı algılarını etkilediğini ve onları (1) bilim insanının fiziksel görünümü (baş bölgesindeki çizim özellikleri, aksesuarlar, giyim özellikleri vb.) ve (2) bilgi (ansiklopedi/kitap/defter, yazı tahtası) ve araştırma (test tüpü, büyüteç, deney gözlüğü vb.) sembolleri olmak üzere iki noktada ileriye taşıdığını göstermiştir.

Türkiye'de gerçekleştirilen STÖ çalışmalarına dayalı olarak yapılan araştırmalar, bu yöntemin çeşitli konularda öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenme süreçlerine olumlu etkiler sağladığını göstermektedir. STÖ modeli, öğrencilerin kavramsal yanılgılarını gidermede etkili bir araç olarak da görülmektedir. STÖ'nün STEM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) alanındaki etkileri de incelenmiştir. Bu modelin öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiği, kavramsal anlayışlarını güçlendirdiği ve öğrenmeyi daha etkili kıldığı sonuçları, eğitim uygulamalarında senaryo temelli öğrenmenin yaygınlaşması açısından önemli bir perspektif sunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

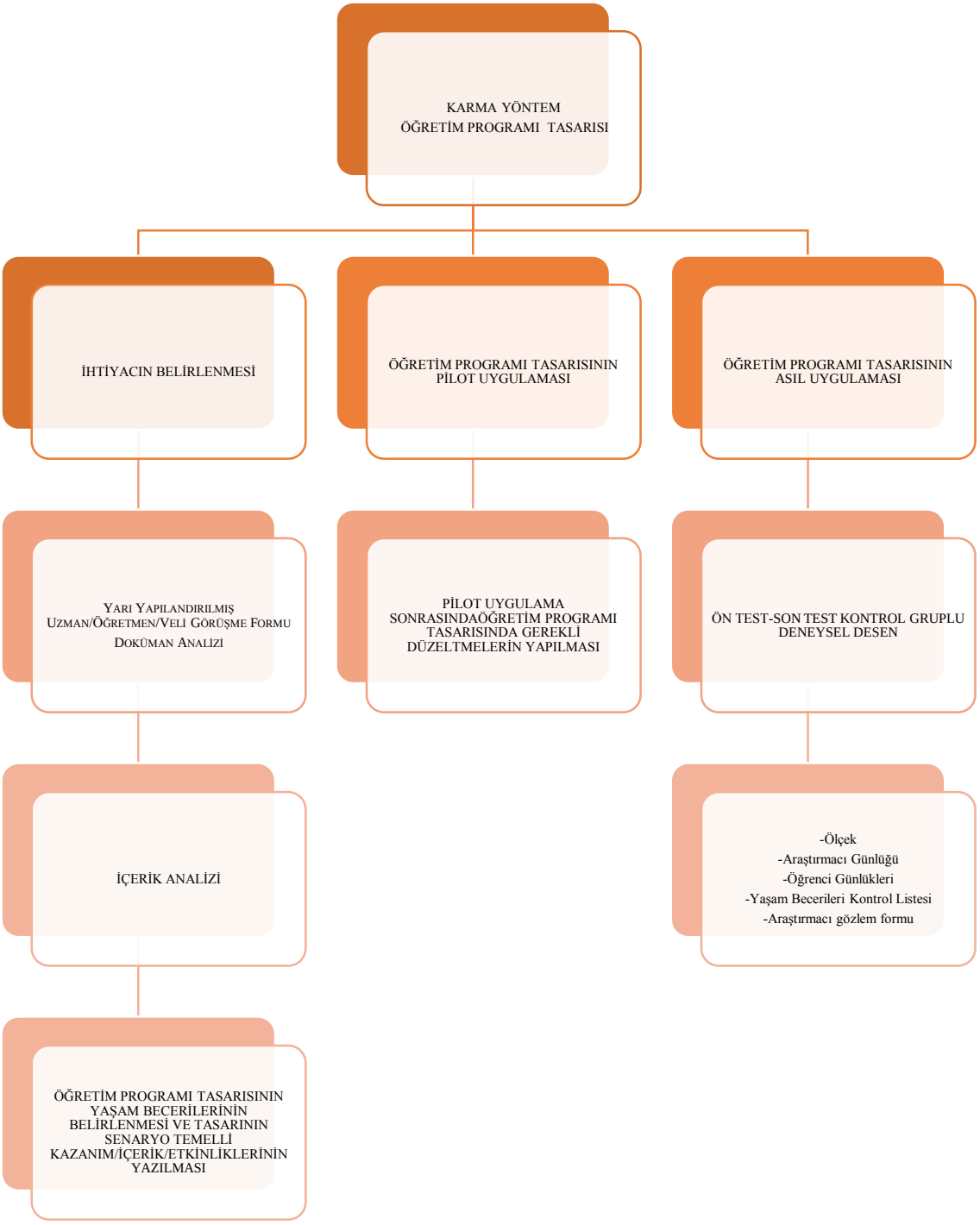
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması, analizi, araştırmacının rolü, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Bunların yanı sıra yaşam becerileri öğretim programı modüllerinin geliştirilme ve uygulama süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmanın amacı, senaryo temelli YBÖP tasarısının hazırlanması ve bu programın 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma araştırmalar, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasına imkân sağlar. Bu tür araştırmalarda, her iki yöntemin zayıf yönlerini gidermek için nicel ve nitel araştırmaların bir sentezi yapılır (Creswell, 2021). Bu yaklaşım, her iki yöntemin kısıtlamalarını dengelemeyi ve araştırma problemlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı sağlar. Karma araştırma, elde edilen bulguların daha zengin ve anlamlı olmasını sağlar ve araştırma sürecine derinlik katarak çeşitli bakış açılarını birleştirir (Creswell & Plano Clark, 2018). Karma yöntem araştırmaları, çeşitli araştırma desenlerine dayanarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırmada da iç içe karma desen kullanılmıştır. İç içe karma desende, nitel ve nicel veriler aynı anda veya sırasıyla toplanır (Creswell & Creswell, 2021). Bu çalışmada da senaryo temelli YBÖP tasarısının hazırlanması, uygulanması ve etkililiğinin yaşam becerileri açısından incelenmesi aşamalarında nitel ve nicel yöntemler kullanılarak araştırma bulguları güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın, araştırma sürecine çeşitli bakış açıları ve derinlik kazandırdığı, böylece daha kapsamlı ve güçlü sonuçlara ulaşılmasına katkı sağladığı düşünülmüştür.

Şekil 1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Araştırma Süreci



Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırma karma yönteme dayalı olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama ihtiyaçların belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara göre senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının tasarlanması, ikinci aşama program tasarının pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi, üçüncü aşama ise yarı-deneysel desen kullanılarak hazırlanan senaryo temelli program tasarısının uygulanmasını ve yaşam

becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi yer almaktadır. Belirtilen bu araştırma süreci aşamaları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırma Süreci Aşamaları ve Verilerin Toplanması

Aşamalar	Yapılan İşlemler	Veri Kaynağı	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Senaryo Temelli YBÖP' nin İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Tasarlanması	İhtiyaçların belirlenmesi	-Kaynak taraması -Eğitim Uzmanları Öğretmenler - Veliler	İhtiyaç Analizi	Görüşme Formu	-İçerik analizi Doküman analizi
Senaryo Temelli YBÖP'nin Pilot Uygulama Çalışması	Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Modüllerinin Uygulanması	Öğrenciler	Pilot Uygulama	-Araştırmacı Günlüğü -Öğrenci Günlükleri -Araştırmacı gözlem formu	-İçerik analizi
Senaryo Temelli YBÖP' nin Uygulanması ve etkisinin İncelenmesi (Asıl Uygulama)	Uygulama ve İnceleme	Öntest ve Sontest için deney ve kontrol grubu öğrencileri	Ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen	-Ölçek -Araştırmacı Günlüğü -Öğrenci Günlükleri -Yaşam Becerileri Kontrol Listesi -Araştırmacı gözlem formu -Öntest ve son test sonuçları	-T testi / Mann Whitney U -İçerik Analizi

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın ilk aşamasında, araştırma kapsamında oluşturulan program geliştirme modeli doğrultusunda program tasarısı geliştirme sürecine ihtiyaç analizi ile başlanmıştır. Bu aşamada, senaryo temelli 4.sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının yaşam becerileri açısından ihtiyaçlarının ne olduğunu belirlemek adına konu ile ilgili ihtiyaç belirleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilmesi planlanan öğretim programının ihtiyaç belirleme aşamasında ihtiyaç analizi yaklaşımlarından Demokratik Yaklaşım kullanılmıştır. 4.sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısı ile ilgili ihtiyaçlar belirlenirken farklı paydaşların çoğunluğunun isteklerinden hareketle belirlenmesi gerektiğinden çalışma kapsamına en uygun yaklaşımın yukarıda bahsedilen yaklaşım olduğuna karar verilmiştir.

Bu amaçla, uzman, öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak yaşam becerileri program tasarısı için ihtiyaçlar belirlenmiştir. Belirlenen yaşam becerisi ihtiyaçlarına esas alınarak program tasarısı kazanımları ve etkinlikler, öğrenci yaş grubu ve mevcut bilişsel

gelişimleri göz önüne alınarak geliştirilmiştir. Hazırlanan tasarı program, uzmanlar ve öğretmenler tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bir sonraki aşamada, araştırmacı, bir uygulayıcı olarak program tasarısının pilot uygulama ve asıl uygulama süreçlerini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte uygulayıcı saha notları, öğrenci görüşleri ve öğretmen gözlemlerine başvurulmuştur. Pilot uygulama sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak asıl uygulama yapılmıştır.

Tablo 2. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Modeli

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
GD (Deney)	X	Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Modüllerinin Uygulanması	X
GK (Kontrol)	X	Mevcut Öğretim Programı	X

Tablo 2'de görüldüğü gibi, bu aşamada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desenin, deneysel desenler içinde yer alan ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenden tek farkı grupların yansız olarak atanmamasıdır. Bu durumda özel bir çaba sarf edilmese de katılımcıların benzer nitelikte olmalarına mümkün olduğunca dikkat edilir. Ayrıca, hangi grubun deney grubu, hangi grubun kontrol grubu olacağı yansız olarak atanır (Karasar, 2023). Bu aşamada uygulayıcı ve öğretmen gözlemleri, öğrenci günlükleri ve ölçekler kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Son olarak, uygulama öncesinde, sürecinde ve sonunda elde edilen nitel ve nicel veriler kullanılarak programın yaşam becerileri açısından etkililiği belirlenmiştir.

2. ÇALIŞMA GRUPLARI

Bu bölümde senaryo temelli YBÖP tasarısının ihtiyaç belirleme, pilot uygulama ve asıl uygulama süreçlerinde yer alan çalışma grupları ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. İHTİYACIN BELİRLENMESİ AŞAMASINDA YER ALAN ÇALIŞMA GRUPLARI

Araştırmada, senaryo temelli YBÖP tasarısının ihtiyaç belirleme çalışmaları kapsamında 9 uzman, 36 adet 4. sınıf öğrenci velileri ve 45 sınıf öğretmeni yer almıştır. Bu aşamada çalışma grubunda yer alacak bireyler belirlenirken amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir. Ölçüt örnekleme ise, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada da ihtiyaç belirleme çalışmasında yer alacak uzmanlar belirlenirken, *"yaşam becerileri, eğitim programı ve ilkokul öğrencilerine yönelik temel beceriler ilgili bilimsel çalışmaları olma, bu konuda yetkinliği olma ve görüşlerini paylaşma konusunda gönüllü olma"* durumları ölçüt olarak belirlemiştir. Öğrenci velileri belirlenirken *"3. ya da 4. sınıf öğrencisi velisi olma ve görüşlerini paylaşma konusunda gönüllü olma"* durumları ölçüt olarak belirlemiştir. Sınıf öğretmenleri belirlenirken *"sınıf öğretmeni olma, son iki yıl içinde 4. sınıf okutmuş olma ve görüşlerini paylaşma konusunda gönüllü olma"* durumları ölçüt olarak belirlemiştir. İhtiyaç belirleme aşamasında yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1.1. Uzmanlar

İhtiyaç analizi sürecinde yer alan uzmanlarının özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcı Uzmanlara İlişkin Kişisel Bilgiler

İsim Kodu	Çalıştığı Üniversite /Kurum	Alan	Unvan	Cinsiyet	Görüşme Tarihi	Görüş Süresi
U1	Uşak Ü. / Eğitim F.	Sınıf Öğrt.	Prof.Dr.	Erkek	7.03.2022	25 dk.
U2	Uşak Ü. / Eğitim F.	Sınıf Öğrt.	Prof.Dr.	Erkek	8.03.2022	28 dk.
U3	Pamukkale Ü./Eğitim F.	Sınıf Öğrt.	Dr. Öğrt. Üyesi	Kadın	7.03.2022	18 dk.
U4	Uşak Ü. / Eğitim F.	Eğitim Prog.	Doç. Dr.	Erkek	9.03.2022	15 dk.
U5	Uşak Ü. / Eğitim F.	Eğitim Prog.	Dr. Öğrt. Üyesi	Kadın	9.03.2022	20dk.
U6	MEB (Eğitim Uzm.)	Sınıf Öğrt.	Dr.	Erkek	8.03.2022	19 dk.
U7	MEB (Eğitim Uzm.)	Sınıf Öğrt.	Dr.	Erkek	7.03.2022	25 dk.
U8	MEB(Eğitim Uzm.)	İngilizce Öğrt.	Dr.	Kadın	8.03.2022	20 dk.
U9	MEB(Eğitim Uzm.)	İngilizce Öğrt.	Dr.	Kadın	9.03.2022	23 dk.

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcı uzmanların 5'i erkek, 4'ü kadındır. Uzmanların 2'si Prof. Dr., 2'si Dr. Öğr. Üyesi ve 4'ü de Dr. ünvanına sahiptir. Araştırma kapsamında hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 9 katılımcı uzman ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam

Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Uzman Görüşme Formunda yer alan 5 soru katılımcı uzmanlar tarafından sırasıyla yüz yüze cevaplanmıştır. Görüşme süreleri bireysel olarak en az 15 dakika en çok da 28 dakika sürerken toplam 193 dakika görüşme yapılmıştır.

2.1.2. Veliler

İhtiyaç belirleme sürecinde yer alan velilerin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcı Velilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Cinsiyet		Eğitim Düzeyi		Mesleği		Yaş	
Erkek	16	İlkokul	3	Çalışmıyor	5	21-30	4
Kadın	20	Ortaokul	5	Özel Sektör	13	31-40	15
		Lise	7	Memur	15	41-50	16
		Üniversite	21	Emekli	3		

Tablo 4'te görüldüğü üzere ihtiyaç belirleme sürecinde yer alan velilerin 16'sı erkek, 20'si kadındır. Velilerin çoğunluğu üniversite mezunudur ve 15'i memur olarak görev yapmaktadır.

2.1.3. Sınıf Öğretmenleri

İhtiyaç belirleme sürecinde yer alan sınıf öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Görev Yaptığı Okul		Görev yaptığı il-ilçe		Görev Süresi		Cinsiyet		Eğitim Düzeyi	
Okul Adı	n		n	Hizmet yılı	n		n		n
Şefkat İlkokulu	12	Uşak - Merkez	45	6-10 Yıl	6	Erkek	22	Ön Lisans	6
Cumhuriyet İlkokulu	11	Uşak - Merkez		11-15 Yıl	9	Kadın	23	Lisans	33
Gazi İlkokulu	8	Uşak - Merkez		16-20 Yıl	12			Yüksek Lisans	6
Timur Ertürk İlkokulu	7	Uşak - Merkez		21 yıl ve üzeri	18				
Yaşar Akar İlkokulu	4	Uşak - Merkez							
Mehmetçik İlkokulu	3	Uşak - Merkez							

Tablo 5'te görüldüğü üzere ihtiyaç belirleme sürecinde yer alan sınıf öğretmenleri 6 farklı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 22'si erkek, 23'ü ise kadındır. Öğretmenlerden 18'i 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin 33'ü de lisans mezunudur.

2.2. PİLOT UYGULAMA AŞAMASINDA YER ALAN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada ihtiyaç analizi çalışmaları sonucu hazırlanan Senaryo Temelli YBÖP tasarısının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışmasının yürütülmesi 2023-2024 öğretim yılı güz döneminde (Ekim- Kasım) gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışmasında yer alacak öğrenciler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örnekleme dâhil edilecek birimleri araştırmacı önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirler (Ural ve Kılıç, 2013). Bu bağlamda Senaryo Temelli YBÖP tasarısı, ilkokul öğrencilerine yönelik tasarlandığı için pilot uygulama Uşak ili Merkez ilçesinde eğitim yapan bir ilkokulun 4-A sınıfında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

2.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENDİĞİ ÇALIŞMA GRUBU (ASIL UYGULAMA)

Senaryo temelli YBÖP tasarısının etkililiğinin incelendiği çalışma grubunu 2023-2034 eğitim öğretim yılında, Uşak ili Merkez ilçesinde bir ilkokulda öğrenim gören 4-B (Deney Grubu) ve 4-C (Kontrol Grubu) öğrencileri oluşturmaktadır. Cumhuriyet İlkokulu'nda 4. sınıf seviyesinde toplam 4 sınıf yer almaktadır. Bu sınıflardan birisi pilot, birisi deney ve birisi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar belirlenirken öğrencilerin başarı durumları incelenmiş, bu incelemede öğretmenlerin derslerde yaptığı gözlemler ve ders içi performans göstergeleri esas alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ile sınıflarının akademik durumları hakkında görüşmeler yapılmış ve başarı ortalaması birbirine denk olan sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet açısından kız ve erkek öğrencilerin daha dengeli dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Böylece başarı puanları yakın olan sınıflar deney ve kontrol sınıfı olarak belirlenmiştir. Hangi sınıfın deney hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağı seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Tablo 6. YBÖP Tasarısının Asıl Uygulama Sürecinde Yer Alan Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıf	Cinsiyet	n	%
4-C (Kontrol)	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
4-B (Deney)	Kadın	11	55
	Erkek	9	45

Tablo 6'da görüldüğü üzere kontrol grubunu oluşturan 4-C sınıfındaki 20 öğrencinin 12'si (%60) kadın öğrenci, 8'i (%40) erkek öğrencidir. Deney grubunda yer alan 4-B sınıfındaki 20 öğrencinin 11'i (%55) kadın, 9'u ise (%45) erkek öğrencidir.

2.4. ARAŞTIRMACI-UYGULAYICI

Araştırmada, araştırmacı hem uygulamayı yürütmüş hem de araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Araştırmacı, 2003-2007 yılları arasında Konya Selçuk Üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında lisans eğitimi almıştır. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Ayrıca araştırmacı, 17 yıldır Millî Eğitim Bakanlığında İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm deneysel işlemlerde, araştırmacı, senaryo temelli YBÖP tasarısına uygun olarak planladığı etkinlikleri tez danışmanı rehberliğinde yürütmüştür. Bundan dolayı araştırmacı, uygulayıcı araştırmacı rolünde sürece dahil olmuştur. Çalışma süresinde programa yönelik ihtiyaçların belirlenmesi, program tasarısının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, öğrencilerle görüşmelerin yapılması ve tüm verilerin toplanması süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma süreci boyunca bütün uygulama ve veri toplama aşamalarında araştırmacının katılımcılara yönelik herhangi bir önyargısı olmamıştır. Görüşmeler süresince katılımcıları yönlendirmemeye, tarafsız kalmaya dikkat etmiş; düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanmasından sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, yorumlanmış ve araştırma raporlaştırılmıştır.

3. VERİ TOPLAMA YÖNTEM VE ARAÇLARI

Çalışma kapsamında araştırma problemlerine cevap bulabilmek için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ilkokul öğrencileri için "Yaşam Becerileri Ölçeği", "Kazanım

Özdeğerlendirme Formu" ve "Araştırmacı Gözlem Listesi" ile elde edilirken, araştırmanın nitel verileri "Öğrenci Günlüğü", "Araştırmacı Günlüğü", "Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu", "Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Veli Görüşme Formu", "Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları, veri türleri ve veri kaynakları Tablo 7'de verilmiş ve her bir veri toplama aracına ilişkin bilgiler alt başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 7. Araştırmanın Veri Toplama Araçları, Türü ve Veri Kaynağını Gösteren Tablo

Araştırma Süreci	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Kaynağı
Senaryo Temelli YBÖP'nin Tasarlanması	İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu	Nitel	Sınıf Öğretmenleri
	İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Uzman Görüşme Formu	Nitel	Uzmanlar
	İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Veli Görüşme Formu	Nitel	Öğrenci velileri
	Dokümanlar	Nitel	
Senaryo temelli YBÖP tasarısının pilot uygulaması	Araştırmacı Günlüğü	Nitel	Araştırmacı
	Öğrenci Günlükleri	Nitel	Öğrenciler
	Araştırmacı Gözlem Formu	Nicel	Araştırmacı
Senaryo temelli YBÖP tasarısına asıl uygulama süreci	Yaşam Becerileri Ölçeği	Nicel	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri
	Öğrenci Günlükleri	Nitel	Deney Grubu Öğrencileri
	Araştırmacı Günlüğü	Nitel	Araştırmacı
	Araştırmacı Gözlem Formu	Nicel	Araştırmacı
	Kazanım Öz Değerlendirme Form	Nicel	Öğrenciler
	Veli Görüşme Formu	Nitel	Veliler
	Öğrenci Görüşme Formu	Nitel	Deney Grubu Öğrencileri
	Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	Nitel	Sınıf Öğretmeni

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırma sürecinde nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak araştırma süreci yürütülmüştür. Belirtilen bu veri toplama araçları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. SENARYO TEMELLİ YBÖP'NİN TASARLANMASI AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına yönelik ihtiyaç belirleme çalışmaları kapsamında "İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Uzman Görüşme Formu" (EK-3), "İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Sınıf Öğretmenleri Görüşme Formu" (EK-2) ve "İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarına Yönelik Veli Görüşme Formu" (EK-4) kullanılmıştır.

3.1.1. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Uzman Görüşme Formu

YBÖP tasarısını geliştirmek için öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun yaşam becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik uzman görüş ve önerileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın ve elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formun hazırlanması sürecinde araştırmacı çalışmanın amacı ve kapsamına uygun olarak görüşme formunda yer alacak soruları belirlemiştir. Daha sonra hazırlanan soruların açık, anlaşılır ve çalışmamın amacına uygun olup olmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda 3 program geliştirme uzmanının ve bir Türkçe Öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programından bir öğretim üyesi ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sonunda elde edilen veriler ışığında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Uzmanlara yönelik hazırlanan görüşme formlarında, 5 soru vardır. Bu sorulardan, ilk üçünde uzmanlara yaşam becerilerinin mevcut öğretim programındaki yeri ile ilgili ve yaşam becerilerinin öğretimi hakkında kişisel düşünceleri ile ilgili açık uçlu sorular yer alırken, diğer iki soruda mevcut ilkokul öğretim programlarında yer alan yaşam becerileri verilip, öğretim programlarında ne düzeyde yer aldığı ve tasarlanacak olan ilkokul yaşam becerileri öğretim programında yer alması gerektiğini düşündüğü yaşam becerilerini işaretlemesi istenmiştir. Görüşme formunda yer verilerin yaşam becerileri, mevcut ilkokul öğretim programları (hayat bilgisi, fen bilimler) incelenerek verilmiştir. Bunun yanında uzmanlardan, öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündükleri başka yaşam becerileri var ise onları da yazmaları istenmiştir.

3.1.2. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

YBÖP tasarısını geliştirmek için öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun yaşam becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik sınıf öğretmeni görüş ve önerileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın ve elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formun hazırlanması sürecinde araştırmacı çalışmanın amacı ve kapsamına uygun olarak görüşme formunda yer alacak soruları belirlemiştir. Daha sonra hazırlanan soruların açık, anlaşılır ve çalışmamın amacına uygun olup olmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda 3 program geliştirme uzmanının ve bir Türkçe Öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, Şefkat İlkokulunda görev yapan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sonunda elde edilen veriler ışığında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme formunda, 5 soru vardır. Bu sorulardan, ilk üçünde sınıf öğretmenlerine yaşam becerilerinin mevcut öğretim programındaki yeri ile ilgili ve yaşam becerilerinin öğretimi hakkında kişisel düşünceleri ile ilgili açık uçlu sorular yer alırken, diğer iki soruda mevcut ilkokul öğretim programlarında yer alan yaşam becerileri verilip, öğretim programlarında ne düzeyde yer aldığı ve tasarlanacak olan ilkokul yaşam becerileri öğretim programında yer alması gerektiğini düşündüğü yaşam becerilerini işaretlemesi istenmiştir. Görüşme formunda yer verilerin yaşam becerileri, mevcut ilkokul öğretim programları (hayat bilgisi, fen bilimler) incelenerek verilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinden, öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündükleri başka yaşam becerileri var ise onları da yazmaları istenmiştir.

3.1.3. İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerileri İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Veli Görüşme Formu

YBÖP tasarısını geliştirmek için öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun yaşam becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik veli görüş ve önerileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından

hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın ve elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formun hazırlanması sürecinde araştırmacı çalışmanın amacı ve kapsamına uygun olarak görüşme formunda yer alacak soruları belirlemiştir. Daha sonra hazırlanan soruların açık, anlaşılır ve çalışmamın amacına uygun olup olmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda 3 program geliştirme uzmanının ve bir Türkçe Öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, Şefkat İlkokulu bir 4. Sınıf velisi ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sonunda elde edilen veriler ışığında görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Velilere yönelik hazırlanan görüşme formunda, 8 soru vardır. Bu sorulardan, 4 tanesi velilerin, öğrencilerinde gözlemlediği derslerde işledikleri konuların günlük yaşama nasıl aktardığı ile ilgili açık sorulardan oluşmaktadır. Diğer sorularda uzman ve sınıf öğretmenleri görüşme formlarında da yer alan mevcut ilkokul öğretim programlarında (sosyal bilgiler, fen bilimleri) yer verilen yaşam becerilerinden hangilerini daha önemli gördükleri ve öğretilmesini istedikleri ile ilgilidir.

3.2. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ PİLOT UYGULAMASI AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı pilot uygulaması sürecinde, "Pilot Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu" ve "Araştırmacı Günlükleri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.2.1. Pilot Uygulama Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada, pilot uygulama sürecinde her hafta yapılan uygulamalardan sonra araştırmacı, uygulamada görülen olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmak amacıyla günlükler tutmuştur. Araştırmacı süreçte öğrenci tutumlarını, ilgilerini ve derse katılımlarını betimlemiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinde karşılaştığı sorunları günlüğüne not etmiştir. Araştırmacı, günlüğünde yer alan bulgulara dayalı olarak hazırladığı program tasarısında gerekli iyileştirmeleri ve düzenlemeleri yapmıştır.

3.2.2. Pilot Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın pilot uygulamasından sonra öğrencilerin yapılan uygulamalara yönelik duygu, düşünce ve görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan "Pilot Uygulama Öğrenci Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Böylece, öğrencilerin

Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Modüllerinin Uygulanması sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, bu süreçte ne gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş, her modül için ayrı ayrı kod ve temalar oluşturulmuştur. Görüşme formu metinlerinin içerisinde yer alan ve birbiri ile çakışan mod ya da temalar ayıklanmış, en önemli kod ve temaları toparlayan iyileştirmeler yapılmıştır.

3.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ UYGULANMASI VE ETKİSİNİN BELİRLENMESİ AŞAMASINDA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, hazırlanan program tasarısının öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen uygulama sürecinde "Yaşam Becerileri Ölçeği", "Araştırmacı Günlüğü", "Öğrenci Günlüğü", "Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Veli/Öğretmen Görüşme Formu", "Araştırmacı Gözlem Listesi" ve "Kazanım Öz-değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Belirtilen bu veri toplama araçları aşağıda ayrı başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla kullanılan veri toplama araçları, veri türleri ve veri kaynakları Tablo 8'de verilmiş ve her bir veri toplama aracına ilişkin bilgiler alt başlıklar altında aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 8. Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Araştırmanın alt-problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Kaynağı
1.Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısı uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulamasında yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	-Yaşam Becerileri Ölçeği	-Nicel	-Deney Grubu Öğrencileri
2.Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	-Yaşam Becerileri Ölçeği	-Nicel	-Kontrol Grubu Öğrencileri
3.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	- Yaşam Becerileri Ölçeği	-Nicel	-Deney Grubu Öğrencileri - Kontrol Grubu Öğrencileri
4.Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?	- Öğrenci Günlüğü - Kazanım Öz-değerlendirme Formu - Öğrenci Görüşme Formu	Nitel	-Öğrenci

Tablo 8 (Devam). Veri Toplama Araçları ve Kullanım Amaçları

Araştırmanın alt-problemleri	Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Veri Kaynağı
5.Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik araştırmacı görüşleri nelerdir?	-Araştırmacı Günlüğü - Araştırmacı Gözlem Formu	Nitel	-Araştırmacı
6.Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama sürecine yönelik veli görüşleri nelerdir?	- Veli Görüşme Formu	Nitel	-Veli -Öğretmen
7.Senaryo temelli 4. sınıf yaşam becerileri öğretim programı tasarısının asıl uygulama süreci sonrasında öğretmen görüşleri nelerdir?	- Öğretmen Görüşme Formu	Nitel	-Öğretmen

3.3.1. Yaşam Becerileri Ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla "Yaşam Becerileri Ölçeği" geliştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme sürecine ilişkin çeşitli adımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Creswell (2003) ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

✓ Neyi ölçmek istediğine karar verme

✓ Madde havuzu oluşturma

✓ Ölçme aracının fiziksel yapısına ve maddelerin ölçüm aralıklarına karar verme

✓ Madde havuzunda yer alan maddeleri uzmanlara incelettirme

✓ Geçerlik çalışması için belirli bir örneklem grubuna ölçeği uygulama

✓ Korelasyon analizi, madde varyans analizi ve güvenirlik çalışmasını da gerçekleştirerek ölçekte yer alan maddeleri değerlendirme

✓ Yapılan analizler sonucunda ölçeğe son halini verme

DeVellis (2003) ölçek geliştirmede izlenmesi gereken aşamaları, *"ölçülmek istenen yapının belirlenmesi", "madde havuzu oluşturma", "ölçme biçimini belirleme", "maddelerin uzmanlar tarafından incelenmesi", "madde geçerliğinin sağlanması", "ölçeğin uygulanması", "maddelerin değerlendirilmesi"* ve *"ölçeğin son halinin verilmesi"* şeklinde sıralamıştır. Alanyazında yer alan bu sınıflandırmalar doğrultusunda bu çalışmada da "Yaşam Becerileri Ölçeği" geliştirilirken ilk olarak ölçülmek istenilen yapı belirlenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapısı belirlenip, madde havuzunda yer alan maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra maddeler

üzerinde geçerlik analizleri ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde izlenen aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

3.3.1.1. Yaşam Becerileri Ölçeği Deneme Formunun Oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde tümden gelim ve tüme varım olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır. Ele alınan yapının bilinmesi durumunda tümden gelim yaklaşımı kullanılırken, ele alınan yapının tanımlanması ve boyutlandırılması konusunda bir belirsizlik olması durumunda tüme varım yaklaşımı kullanılmaktadır (Tay & Jebb, 2017). Yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, yaşam becerileri ilişkin yapı ve boyutlandırma konusunda belirsizlik olmadığı için tümdengelim yaklaşımı kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde ölçülmek istenen yapı açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Dolayısıyla ilk olarak "ne ölçülmek istendiği" açıkça belirlenmelidir. Ölçülmek istenilen değişkenin ve ilişkili değişkenlerin kuramsal yapısı ortaya konulmalıdır (DeVellis, 2003). Benzer şekilde Slavec & Drnovsek (2012) de ölçek geliştirme sürecinde kuramsal çerçevenin ortaya konulması gerektiğini ve bu aşamanın ölçek geliştirme sürecinin ilk basamağı olduğunu belirtmektedir. Bunun için yapı, alan yazın taraması yapılarak ya da tümdengelim yaklaşımı kullanılarak açık bir şekilde tanımlanmalıdır. Bir başka önemli teorik adım, yapıyı oluşturan olası bileşen veya boyut sayısını belirtmektir. Bir yapının boyutsallığı, yapının en iyi şekilde tek bir değişkenden (tek boyutlu) veya bir dizi farklı alt bileşenin (çok boyutlu) birleşiminden oluşup oluşmadığından anlaşılabilir (Tab & Jebb, 2017). Bu çalışmada, yaşam becerileri ölçeği deneme formu oluşturmak için alanyazında yaşam becerileri konusunda yapılan çalışmalar ve yaşam becerilerine ilişkin mevcut ölçeklerde boyutlandırmaların nasıl yapıldığı incelenmiştir. Alanyazında yaşam becerileri konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok "stres ve duygular ile başa çıkma, empati veya öz farkındalık, karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve iletişim veya kişiler arası ilişki" gibi yaşam becerilerine odaklanıldığı görülmektedir. Mevcut yaşam becerileri ölçeği çalışmaları da incelendiğinde, çalışmaların ortaokul ve lise öğrencileri ile yetişkinler düzeyinde yoğunlaştığı ve ilkokul düzeyinde ölçek geliştirme çalışmasının yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Mevcut ölçeklerde, *iletişim, kişilerarası ilişkiler, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz farkındalık, empati, karar verme, problem çözme, duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma* (Rubin vd., 2003; Erawan, 2010; Subasree & Nair, 2014; Borah vd., 2020; Avcı ve Korur, 2022) gibi yaşam becerileri daha fazla odaklanılan yaşam becerileri

iken *sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama, kariyer planlama* (Özmete, 2008) gibi yaşam becerileri daha göz ardı edilen ve az çalışılmış yaşam becerileri yer almaktadır. Bu çalışmada da yaşam becerileri ölçeği geliştirilirken eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma, değişime açık olma boyutları temel alınmıştır. Dolayısıyla, yaşam becerileri ölçeği geliştirilirken alan yazın taraması sonucu ölçülmek istenen yapı açık bir şekilde tanımlanmış, ne ölçülmek istendiği açıkça belirlenmiştir.

Yaşam becerileri ölçek geliştirme çalışmasında alanyazında yer alan yaşam becerileri ile ilgili ölçek çalışmaları incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda yaşam becerilerine ilişkin yapı ve boyutlandırmaların açık bir şekilde ifade edildiği görülmüştür. Alanyazında yaşam becerilerine ilişkin çeşitli çalışmalar ve ele alınan yaşam becerileri ise Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Alanyazında Yer Alan Yaşam Becerileri Ölçekleri ve Ölçeklerde Ele Alınan Yaşam Becerileri

Çalışma	Ele Alınan Yaşam Becerileri	Çalışma Grubu
Rubin vd. (2003)	Öz bakım becerileri, iletişim, kişilerarası ilişkiler, sağlık yönetimi	Yetişkinler
Greene (2008)	İletişim, zaman yönetimi, başa çıkma becerileri, hedef oluşturma ve liderlik	11-16 yaş aralığı
Özmete (2008)	Öz saygı, problem çözme ve karar verme, eleştirel düşünme, bireyler arası ilişkiler, sağlık, aile yaşamı, tüketici eğitimi ve finansal planlama, kariyer planlama	Gençler
Erawan (2010)	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öz farkındalık, empati, öz saygı, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri, karar verme ve problem çözme becerisi, duygularla ve stresle başa çıkma	Lise öğrencileri
Kobayashi vd. (2013)	Problem çözme/sentez, arkadaşlarla ilişkiler, kişisel ilişkiler, karar verme ve geleceği planlama, öz-öğrenme, bilgiyi toplama ve kullanma, liderlik	Ortaokul öğrencileri
Subasree & Nair, 2014	Öz farkındalık, empati, etkili iletişim, kişilerarası ilişkiler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma	12-19 yaş aralığı
Kennedy vd. (2014)	Başkalarıyla etkileşim kurma, zorlukların üstesinden gelme/problem çözme, inisiyatif alma, çatışmaları yönetme, yönergeleri anlama	Dezavantajlı çocuklar

Tablo 9 (Devam). Alanyazında Yer Alan Yaşam Becerileri Ölçekleri ve Ölçeklerde Ele Alınan Yaşam Becerileri

Çalışma	Ele Alınan Yaşam Becerileri	Çalışma Grubu
Bolat ve Balaman (2017)	Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri, empati kurma ve özfarkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri	Öğretmen adayları
Borah vd.. (2020)	Öz farkındalık, empati, etkili iletişim, kişilerarası iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma	Ergenler
Saree vd. (2020)	Empati, karar verme, öz farkındalık, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası iletişim, stres yönetimi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme	Lise öğrencileri
Avcı, Korur ve Turgut (2021)	Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme, stresle ve duygularla başa çıkma, kişiler arası ilişki ve iletişim, empati, öz farkındalık, öz saygı, takım çalışması, sosyal sorumluluk	Öğretmen Adayları
Kutsal ve Nazlı (2021)	Sorumluluk (SO), Kariyer Planlama (KP), Kişiler Arası İletişim (Kİ), Kendini Tanıma (KT)	Lise öğrencileri
Cronin vd. (2021)	Takım çalışması, hedef belirleme, zaman yönetimi, duygusal beceriler, iletişim, sosyal beceriler, liderlik, problem çözme,	Üniversite öğrencileri
Avcı ve Korur (2022)	Sosyal sorumluluk, takım çalışması, öz farkındalık, empati, kişilerarası ilişkiler ve iletişim, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme	Ergenler

Ölçek geliştirme çalışmalarında tanımlanan yapı ile ilgili mevcut ölçek olup olmadığı ve eğer var ise bu ölçeklerin ne kadar duyarlı olduğunun belirlenmesi gerekir. Eğer ölçek yeterli kadar duyarlı ise uyarlama çalışmasının mı yoksa yeni bir ölçeğin mi geliştirilmesi gerektiği sorgulanmalıdır (Tavşancıl, 2002). Bu aşamada ölçeğin hedef kitlenin düzeyine, ölçek maddelerinin genel mi yoksa özel bir alana mı hitap edeceğine, maddelerin farklı bireyler tarafından nasıl algılanacağına, ölçeğin formatına ve ters kodlanacak olumsuz madde olup olmayacağına karar verilmelidir (Tay & Jebb, 2017). Yapılan çalışmada yaşam becerilerine ilişkin ilgili alan yazın incelendiğinde, ölçek çalışmalarının daha çok okul öncesi (Yıldırım, 2017; Topçu Bilir, 2019), ilkokul (Tomar vd., 2016), ortaokul (Yayla Eskici, 2017; Altınok Kalkan, 2018; Şimşek, 2019; Demirel, 2021), lise (Erawan, 2010; Kobayashi et al., 2013; Anuradha, 2014; Kennedy et al., 2014; Kutsal ve Nazlı, 2021) ya da üniversite (Bolat ve Balaman, 2017; Turgut, 2019) öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ilkokul öğrencilerinin yaşam

becerilerini ölçmeye yönelik sadece bir ölçeğin olması (Tomar vd., 2016), ilkokul öğrencilerine yönelik farklı bir ölçeğe ihtiyaç duyulması nedeniyle bu ölçeğin geliştirilmesine karar verilmişttir. Ölçek türlerinden Likert tipi ölçekler kullanışlı olması ve dereceleme düzeyini artırma ile eşit aralık ölçeğinde ölçme sonuçları vermeleri nedeniyle sıklıkla tercih edilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bundan dolayı bu çalışmada da 5'li Likert türü bir ölçeğin geliştirilmesi uygun görülmüştür. Ölçekteki maddenin öğrencinin maddedeki durumuna göre "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sık Sık (4)" ve "Her Zaman (5)" şeklinde düzenlenmiştir.

İkinci aşamada madde havuzu oluşturulmuştur. Madde yazımı ölçek geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır (Hinkin vd., 1997; Slavec & Drnovsek, 2012). Bu aşamada öncelikle problem konusu olarak görülen yaşam becerileri ile ilgili ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmış, çeşitli ulusal (Anagün vd., 2010; Girmen, 2012; Göktürk İnce, 2014; Gülhane, 2014; Kılıç, 2015; Özdemir, 2015; Akfırat ve Kezer, 2016; Göl Güven, 2016; Ümmet ve Demirci, 2017; Bastık, 2018; Deveci vd. 2018; Kanyılmaz, 2018; Topçu-Bilir, 2019; Ursavas ve Karal, 2019; Coşkuner vd., 2021) ve uluslararası (James, 2010; Liao vd., 2010; Yuen vd., 2010; Gomes & Marques, 2013; Kobayashi vd., 2013; Bwayo, 2014; Chirwa & Naidoo, 2014; Chebii, 2014; Irusa, 2014; Kazemi vd., 2014; Meyer, 2015; Okech & Role, 2015; Sabonati (2015); Adibsereshki vd., 2016; Liu vd., 2016; Tymes vd., 2016; Nagler & Lobo, 2019; Tan, 2018; Lee & Lee, 2019; Tyagi & Kumari, 2020; Yuen vd., 2021) çalışmalar incelenmiştir . Böylece yaşam becerileri ile ilgili genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Alanyazından edinilen bilgiler doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerini ölçmeye dönük olarak toplam 210 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada maddeler gözden geçirilmiştir. Bunun için uzmanlardan dönüt alma ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde maddeler yazım dili, madde geçerliği, ölçek tasarımı ve model yapısı açısından değerlendirilmiştir (Carpenter, 2018). Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan bir Prof. Dr.'nin, Uşak Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında göre yapan bir Doçent'in, Uşak Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında göre yapan iki Prof. Dr.'nin, Uşak Üniversitesi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalında göre yapan bir Doçent'in, ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde görev yapan bir Öğretim Görevlisinin ve Uşak il merkezinde görev

yapan bir rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinde bazı maddelerin kazanımlarla uyumlu olmadığı, benzer ifadeleri içeren maddelerin yer aldığı, bazı yaşam becerileri için hazırlanan maddelerin yetersiz olduğu ifadelerine yer vermiştir.

Daha sonra alanları eğitim bilimleri (2 alan uzmanı), sınıf eğitimi (2 alan uzmanı), ölçme değerlendirme (1 alan uzmanı) ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik (1 öğretmen) ve sınıf eğitimi (1 öğretmen) olan toplam 7 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarına içerisinde ölçek maddelerinin yer aldığı bir form ile sadece boyut isimlerinin yer aldığı başka bir form verilerek ölçek maddelerinin hangi boyutta yer alabileceği hakkında düşünceleri ile ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olması, eksik, yanlış veya uygun olmayan, düzenlenmesi veya çıkarılması gereken madde olup olmadığı hakkında görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen dönütler doğrultusunda bazı maddeler daha anlaşılır olma bakımından veya ilgili konu alanını daha iyi ölçmesi bakımından yeniden düzenlenerek ölçeğe son şekli verilmiştir.

Bununla birlikte maddelerin Türkçe yazım dili açısından kontrolünün sağlanması amacıyla Uşak Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi bölümünde görev yapan bir Öğr. Gör. Dr.'nin görüşleri alınmış, noktalama işaretlerinde ve yazımsal açıdan gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Oluşturulan taslak form, Uşak ili merkez ilçesinde 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 25 öğrenciye uygulanarak pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Dolayısıyla, uzmanlardan gelen görüşler ve pilot uygulama doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerini değerlendirmeye yönelik 210 maddeden oluşan bir form elde edilmiştir.

3.3.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

"Yaşam Becerileri Ölçeği" deneme formu oluşturulduktan sonra, ölçeğin uygulanması ve elde edilen veriler üzerinde analizlerin gerçekleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları aynı grup üzerinde yürütülmüştür. Ölçek, Uşak ili Merkez ilçesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 660 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu öğrencilerden, 340 öğrenci erkek (%51,5), 320 öğrenci kadındır (%48,5). Öğrencilerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak verilere ilişkin AFA, DFA ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Çalışmada ilk olarak AFA yapılmıştır. Böylece, deneme formunda aynı yapıyı ölçen ve ölçmeyen maddeler belirlenmiştir. Bu amaçla SPSS 18 programı kullanılmıştır. Ancak, toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmadan önce elde edilen veri setinde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek formu hazırlanırken, bütün maddeler gerekli olarak işaretlenmiştir. Bundan dolayı veri setinde herhangi bir kayıp veri olmadığı görülmüştür. Daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve uç değerler olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, değerlerin ±2 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmada verilerin normal dağılım gösterdiği ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla "Kaiser-Meyer-Olkin" (KMO) ve "Bartlett's Sphericity" testleri uygulanmıştır. KMO katsayısı 0 ile 1 arasında değişir ve KMO örnekleme yeterliliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0.50'dir. Buna karşın, Bartlett küresellik testi değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermekle beraber, anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması durumunda değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Durmuş vd., 2011). Araştırma sonucunda elde edilen KMO ve Bartlett testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir:

Tablo 10. Yaşam Becerileri Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliği Ölçümü		.955
Bartlett's Testi	Yaklaşık Ki-kare	76420,517
	Serbestlik derecesi (df)	21945
	Anlamlılık (Sig.)	.00

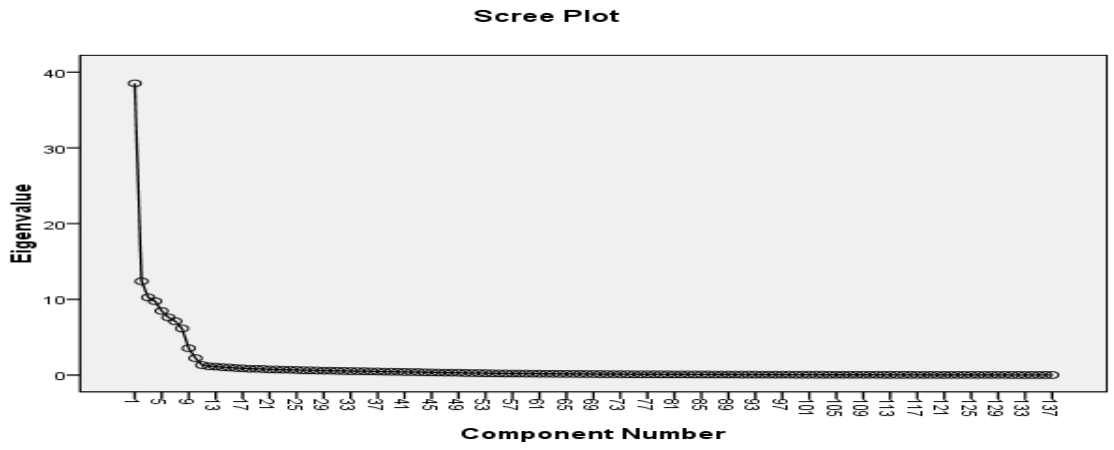
Tablo 10 incelendiğinde, 210 maddenin faktör analizi için "KMO" değeri .955 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan Bartlett's testi sonucu elde edilen yaklaşık Ki-kare test istatistiği sonucunun anlamlı olduğu $\chi 2=76420,517$, df=21945, $p<0.000$ görülmüştür. Bu değerler çerçevesinde, 210 maddelik ölçek üzerinde faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

AFA, çok sayıda değişkenin temelinde yatan temel yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu analizde faktörlerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemede esas alınacak bazı ölçütler bulunmaktadır. Faktör analizinde esas alınacak ilk ölçüt faktör yükleridir. Faktör yük değerleri .30'un altında olan maddelerin analizden çıkarılması gerekmektedir. Genellikle faktör yükü .40 ve üstü olan maddeler seçilmektedir (Çokluk vd., 2018). Bununla birlikte faktör analizinde bir madde tek bir

faktör altında yüksek değer alıyor olmalıdır. İki ayrı faktördeki faktör yükleri arasında .10 oranında fark olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada da madde yük değeri 40 olarak kabul edilmiş, iki ayrı faktördeki yük değeri arasındaki fark 10 ve altında ise o madde analizden çıkarılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda 210 madde olarak hazırlanan taslak ölçek formu 131 maddeye düşürülmüştür. Taslak ölçekte yer alan 79 madde faktör yüklerinin 0.40'ın altında olması veya birden fazla faktör altında yüksek değer almasından dolayı çıkarılmıştır. Bu 131 maddenin 10 faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör sayısının belirlenmesinde temel alınan ölçütlerden birisi faktörlerin öz değerlerine göre çizilen yamaç birikinti (çizgi) grafiğinin (scree plot) incelenmesidir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını vermektedir (Çokluk vd., 2018). Bununla birlikte öz değeri 1ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ancak faktör analizinde, genel olarak öz değeri 1 ve daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Bu sınır değerin seçilmesindeki ölçüt, bir faktörün en azından varyansı 1.00 olan değişkenlerden biri ile eşdeğere sahip olmasının aranmasıdır. Ancak araştırmacı, analiz sonuçlarına göre bu eşik değeri artırabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle 10 temel yaşam becerisini yansıtmak için bu eşik değer araştırmacı tarafından 2.00 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen Scree Plot grafiği Şekil 2'de verilmiştir:

Şekil 2. Yaşam Becerileri Ölçeği Scree Plot Ekran Görüntüsü



Şekil 2'deki Scree Plot Görüntüsü incelendiğinde eğimin 10 noktadan sonra azalmaya başladığı görülmektedir. Bu durumda 131 madde 10 faktör altında toplanmaktadır. Bunun yanı sıra başlangıç özdeğeri 2'den büyük olan maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Toplam varyansın açıklaması ise Tablo 11'da yer almaktadır:

Tablo 11. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması

Bileşen Madde	Başlangıç öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin ToplamÇıkarımı			Karesi Alınan YüklerinDöndürme Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	(Varyansın %'si	Birikmli(%)	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli(%)
1	36.657	27.982	27.982	36.657	27.982	27.982	13.434	10.255	10.255
2	12.253	9.353	37.335	12.253	9.353	37.335	12.555	9.584	19.839
3	10.130	7.733	45.068	10.130	7.733	45.068	11.740	8.962	28.801
4	9.709	7.411	52.480	9.709	7.411	52.480	11.297	8.623	37.424
5	8.303	6.338	58.818	8.303	6.338	58.818	11.051	8.436	45.860
6	7.291	5.566	64.384	7.291	5.566	64.384	10.974	8.377	54.237
7	6.725	5.134	69.518	6.725	5.134	69.518	9.270	7.076	61.313
8	5.966	4.554	74.072	5.966	4.554	74.072	8.889	6.785	68.099
9	3.311	2.527	76.599	3.311	2.527	76.599	7.258	5.540	73.639
10	2.213	1.689	78.288	2.213	1.689	78.288	6.090	4.649	78.288
11	1.290	.985	79.273						
12	1.132	.864	80.137						
13	1.067	.815	80.952						
14	1.023	.781	81.732						
15	.986	.753	82.485						
16	.898	.686	83.171						
17	.849	.648	83.819						
18	.812	.620	84.439						
19	.771	.588	85.027						
20	.731	.558	85.585						
21	.704	.538	86.123						
22	.692	.528	86.651						
23	.667	.509	87.160						
24	.651	.497	87.657						
25	.619	.473	88.130						
26	.612	.467	88.597						
27	.591	.451	89.048						
28	.558	.426	89.474						
29	.551	.421	89.895						
30	.535	.408	90.303						
31	.517	.394	90.697						
32	.493	.376	91.074						

Tablo 11 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması

Bileşen Madde	Başlangıç öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin ToplamÇıkarımı			Karesi Alınan YüklerinDöndürme Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	(Varyansın %'si	Birikmli(%)	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli(%)
33	.481	.367	91.441						
34	.474	.362	91.803						
35	.464	.354	92.157						
36	.443	.338	92.495						
37	.427	.326	92.821						
38	.393	.300	93.121						
39	.388	.296	93.417						
40	.367	.280	93.696						
41	.347	.265	93.961						
42	.342	.261	94.222						
43	.325	.248	94.470						
44	.315	.241	94.711						
45	.305	.233	94.944						
46	.273	.208	95.152						
47	.259	.198	95.350						
48	.252	.192	95.542						
49	.235	.179	95.722						
50	.224	.171	95.893						
51	.212	.162	96.055						
52	.202	.154	96.209						
53	.196	.150	96.358						
54	.191	.146	96.504						
55	.182	.139	96.643						
56	.181	.138	96.782						
57	.172	.131	96.913						
58	.160	.122	97.034						
59	.157	.120	97.154						
60	.152	.116	97.270						
61	.145	.110	97.381						
62	.141	.108	97.489						
63	.137	.104	97.593						
64	.130	.099	97.692						

Tablo 11 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması

Bileşen Madde	Başlangıç öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin ToplamÇıkarımı			Karesi Alınan YüklerinDöndürme Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	(Varyansın %'si	Birikmli(%)	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli(%)
65	.128	.097	97.789						
66	.123	.094	97.884						
67	.116	.088	97.972						
68	.114	.087	98.059						
69	.110	.084	98.143						
70	.105	.081	98.224						
71	.102	.078	98.301						
72	.100	.076	98.377						
73	.094	.072	98.449						
74	.091	.069	98.518						
75	.086	.066	98.584						
76	.084	.064	98.648						
77	.084	.064	98.712						
78	.082	.062	98.774						
79	.075	.057	98.832						
80	.073	.056	98.887						
81	.071	.054	98.941						
82	.068	.052	98.993						
83	.064	.049	99.042						
84	.063	.048	99.090						
85	.060	.045	99.136						
86	.057	.044	99.179						
87	.054	.041	99.221						
88	.054	.041	99.262						
89	.051	.039	99.301						
90	.047	.036	99.337						
91	.046	.035	99.372						
92	.046	.035	99.407						
93	.042	.032	99.439						
94	.040	.031	99.470						
95	.039	.029	99.499						
96	.038	.029	99.528						

Tablo 11 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması

Bileşen Madde	Başlangıç öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin ToplamÇıkarımı			Karesi Alınan YüklerinDöndürme Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	(Varyansın %'si	Birikmli(%)	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli(%)
97	.037	.028	99.556						
98	.035	.027	99.583						
99	.034	.026	99.609						
100	.033	.025	99.634						
101	.031	.024	99.658						
102	.030	.023	99.681						
103	.028	.021	99.702						
104	.027	.020	99.723						
105	.026	.019	99.742						
106	.025	.019	99.761						
107	.024	.018	99.780						
108	.023	.017	99.797						
109	.021	.016	99.813						
110	.020	.015	99.828						
111	.019	.015	99.843						
112	.019	.014	99.857						
113	.018	.014	99.871						
114	.018	.014	99.884						
115	.017	.013	99.897						
116	.015	.012	99.909						
117	.015	.011	99.920						
118	.013	.010	99.930						
119	.013	.010	99.940						
120	.011	.008	99.948						
121	.010	.008	99.956						
122	.009	.007	99.963						
123	.009	.007	99.969						
124	.008	.006	99.976						
125	.007	.006	99.981						
126	.007	.005	99.986						
127	.005	.004	99.991						
128	.004	.003	99.994						

Tablo 11 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Toplam Varyansının Açıklanması

Bileşen Madde	Başlangıç öz değerleri			Karesi Alınan Yüklerin ToplamÇıkarımı			Karesi Alınan YüklerinDöndürme Toplamı		
	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli %	Toplam	(Varyansın %'si	Birikmli(%)	Toplam	Varyansın %'si	Birikimli(%)
129	.003	.002	99.996						
130	.003	.002	99.998						
131	.002	.002	100.000						

Tablo 11'de görüldüğü üzere 10 faktör toplam varyansın %78,288' ini açıklamaktadır. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %10,255'ini, ikinci faktör %9,584'unu, üçüncü faktör % 8,962'sini, dördüncü faktör %8,623'ünü, beşinci faktör % 8,436'sını, altıncı faktör % 8,377'sini, yedinci faktör % 7,076'sını, sekizinci faktör % 6,785'ini, dokuzuncu faktör % 5,540'ını ve onuncu faktör % 4,649' unu açıklamaktadır.

Analiz sonucunda elde edilen faktörlerin yorumlanmasında faktörleri temsil eden eksenlerde eksen kaydırma yolunan gidilmektedir. Bu şekilde faktörler döndürülerek değişkenlerin belirli faktör altında yüksek değer alırken diğer faktörler altında düşük değer almasını sağlamaktır. Bu çalışmada dikey döndürme yöntemlerinden Varimax yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y205- Herhangi bir soruna bir çözüm bulmadan önce farklı yolları denerim.	Faktör 1	.952									
y193- Öğretmenim sınıfta yeni bir konu anlatırken heyecanlanırım.	Faktör 1	.950									
y206- Başarılı olmak için konuları ayrıntılarıyla çalışırım.	Faktör 1	.949									

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y208 - Bir konu ile ilgilendiğimde, her ayrıntıya dikkat ederim.	Faktör 1	.947									
y201 - Bilmediğim konular üzerinde araştırma yapmayı tercih ederim.	Faktör 1	.945									
y203 - Zor bir durum karşısında farklı çözüm yolları bulurum.	Faktör 1	.945									
y200 - Arkadaşlarımın yapmak istemedikleri zor ödevleri ben seçerim.	Faktör 1	.944									
y209- Ödevlerimi yaparken titiz ve özenli davranırım.	Faktör 1	.939									
y194 - Yeni yerlerde yeni şeyler öğrenmeyi severim.	Faktör 1	.938									
y199 - Kendim için zorlayıcı görevler seçerim.	Faktör 1	.938									
y191-Boş zamanlarımda kendime yeni uğraşlar bulurum.	Faktör 1	.936									
y210- Bir karar vermeden önce en ufak noktayı dikkatli bir şekilde düşünürüm.	Faktör 1	.926									
y196- Yeni şeyler öğrenebileceğim müzelere veya diğer yerlere gitmeyi severim.	Faktör 1	.890									
y207- Kitaplarımdaki bilgilerin sadece önemli kısımlarını değil, her ayrıntısını okurum.	Faktör 1	.883									
y13 - Gelişmeleri dikkatlice inceleyerek olayların sonuçlarını tahmin ederim.	Faktör 2		.915								
y25 - Bir problemle karşılaştığımda problemin kaynağını belirlerim.	Faktör 2		.912								
y23- Verilen bir durumdaki problemi çözmek için hangi bilgileri edinmem gerektiğini bilirim.	Faktör 2		.904								
y6 - Bir olayın/durumun olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendiririm.	Faktör 2		.899								

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y12- Olayların sonuçlarını elde ettiğim bilgilere dayalı olarak tahmin ederim.	Faktör 2		.898								
y7 - Bir konuda karar verirken farklı bakış açılarını da göz önüne alırım.	Faktör 2		.893								
y15 - Bir duruma ilişkin kendi düşüncelerimi açıklarım.	Faktör 2		.887								
y3 - Yeni edindiğim bir bilginin doğru olup olmadığını anlamak için çeşitli kaynaklardan (kitap/internet) araştırma yaparım.	Faktör 2		.885								
y8 - Bir olayı başkalarının gözüyle de değerlendiririm.	Faktör 2		.881								
y14 - Fikirlerim başkalarının fikrinden farklı olsa da çekinmeden ifade ederim.	Faktör 2		.874								
y2- Problemi nasıl çözeceğime karar vermeden önce gerekli tüm bilgileri toplarım.	Faktör 2		.872								
y24 - Bir problemin nedenlerini kanıtlara dayalı olarak açıklarım.	Faktör 2		.869								
y20 - Öğrendiğim yeni bir bilginin doğru olup olmadığını anlamak için arkadaşlarıma/ öğretmenime sorular sorarım.	Faktör 2		.867								
y10 - Bir olayı/durumu değerlendirirken çevremdeki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne baba vb.) düşüncelerini de alırım.	Faktör 2		.865								
y16 - Bir durumu kanıtları ile açıklarım.	Faktör 2		.862								
y136 - Arkadaşlarımla konuşurken beden dilini kullanırım.	Faktör 3			.915							

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y139 - Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade ederim.	Faktör 3			.913							
y138 - Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatırım.	Faktör 3			.911							
y142 - Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	Faktör 3			.909							
y135 - Karşımdaki kişi konuşurken sözünü kesmeden dinlerim.	Faktör 3			.909							
y137 - Karşımdakiyle konuşurken uygun bir ses tonu kullanırım.	Faktör 3			.907							
y148 - Sözlerimle anlatamadıklarımı yazarak anlatırım.	Faktör 3			.902							
y140 - Kendimi özgürce ifade ederim.	Faktör 3			.900							
y145 - Bazı durumlarda hareketlerimle ne demek istediğimi anlatırım.	Faktör 3			.900							
y134 - Düşüncelerimi sözlü olarak kolayca ifade ederim.	Faktör 3			.896							
y153 - Karşımdakinin beni anlayacağı hızda konuşurum.	Faktör 3			.893							
y144 - İnsanlarla konuşurken göz teması kurarım.	Faktör 3			.882							
y143- Başkaları konuşurken yanıt vermeden önce onların sözlerini bitirmelerini beklerim.	Faktör 3			.810							
y47- Beni rahatsız eden bir durumda bunu uygun cümlelerle ifade ederim.	Faktör 4				.938						
y55- İstediğim bir şey olmadığında kendime farklı bir uğraş bulurum.	Faktör 4				.936						

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y54- Sinirlendiğimde sakin ve mutlu hissetmemi sağlayan bir yer/ zaman/olay düşünürüm.	Faktör 4				.929						
y57- Kendimi kötü hissettiğimde beni mutlu eden şeyleri düşünürüm.	Faktör 4				.916						
y62- Kendimi rahatsız hissettiğimde beni kötü hissettiren şeyi uygun bir dille anlatırım.	Faktör 4				.910						
y61- Kendimi iyi hissetmediğimde duygularımı arkadaşlarımla/ailemle paylaşırım.	Faktör 4				.901						
Y56- Beni üzen bir durumda arkadaşlarımla vakit geçiririm.	Faktör 4				.894						
y63- Mutluluğumu arkadaşlarımla paylaşırım.	Faktör 4				.893						
y53- Aşırı heyecanlı hissettiğimde sakinleşmek için derin nefes alırım.	Faktör 4				.889						
y64- Arkadaşlarım bir şeye sinirlendiğimi ya da üzüldüğümü yüzümden hemen anlar.	Faktör 4				.879						
y50- Beklenmedik bir sorunla karşılaştığımda sakinliğimi korurum.	Faktör 4				.878						
y60- İnsanlar arasında kendimi iyi hissetmezsem orayı terk ederim.	Faktör 4				.877						
y59- Kendimi iyi hissetmediğimi davranışlarımla ifade ederim.	Faktör 4				.845						
y184- Gelecek ile ilgili planlarımı yaparken başkalarının planlarından deneyimlerinden yararlanırım.	Faktör 5					.932					

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y182- Sınıftaki oturma yerimin değişmesi durumunda da başarılı olurum.	Faktör 5					.931					
y171 - Beklenmedik durumlarla karşılaştığımda planlarımda değişiklikler, düzenlemeler yaparım.	Faktör 5					.929					
y178 - Yeni öğrenme araçlarını kullanmayı severim.	Faktör 5					.925					
y176 - Farklı gruplarda arkadaşlarımla işbirliği yaparak öğrenirim.	Faktör 5					.925					
y177- Yeni öğrenme teknolojilerine kolaylıkla uyum sağlarım.	Faktör 5					.921					
y169 - Yeni teknolojik gelişmeleri takip ederim.	Faktör 5					.917					
y186 - Yakın arkadaşlarım yerine farklı arkadaşlarla ders çalışırım.	Faktör 5					.895					
y187-Farklı gruplarla ders çalışmayı tercih ederim.	Faktör 5					.888					
y174 - Çevremde olup bitenleri gözlemlerim.	Faktör 5					.887					
y183 - Farklı öğrenme durumlarına uyum sağlarım.	Faktör 5					.856					
y181 - Yakın arkadaşlarımdan ayrı bir ortamda da öğrenmekte zorluk çekmem.	Faktör 5					.830					
y103 - Güçlü yönlerimi bilirim.	Faktör 6						.922				
y104 - Hangi konularda eksiklerimin olduğunu bilirim.	Faktör 6						.919				
y110- Verilen görevleri yerine getirip getiremeyeceğimi bilirim.	Faktör 6						.918				
y98- Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım	Faktör 6						.916				
y99- Yeteneklerimin ve sınırlılıklarımın farkındayım.	Faktör 6						.915				

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y113- Bir şey beni üzdüğünde nedenini anlamaya çalışırım.	Faktör 6						.914				
y106- Bir sorunla karşılaştığımda nasıl davranacağımı bilirim.	Faktör 6						.912				
y95- Farklı durumlarda duygularımı gözden geçiririm.	Faktör 6						.910				
y107- Beni neyin mutlu ettiğini bilirim.	Faktör 6						.902				
y101 - Sevmediğim şeyleri söylerim.	Faktör 6						.863				
y96- Neyi daha iyi yapabildiğimin farkındayım.	Faktör 6						.845				
y109- Duygularımın beni nasıl etkilediğinin farkındayım.	Faktör 6						.840				
y167- Yeni öğrendiğim bilgiyi diğer derslerde de uygularım.	Faktör 7							.929			
y166- Yeni öğrendiğim bilgiyi benzer durumlarda kullanırım.	Faktör 7							.927			
y164- Öğrendiğim bilgiyi doğru zamanda kullanırım.	Faktör 7							.921			
y163- Yeni öğrendiğim bilgiyi diğer derslerde de uygularım.	Faktör 7							.919			
y160- Öğrendiklerimi sorunların çözümünde kullanırım.	Faktör 7							.915			
y161- Edindiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşırım.	Faktör 7							.906			
y165- Hangi bilgiyi ne zaman kullanacağımı bilirim.	Faktör 7							.903			
y159- Öğrendiğim bilgiyi kullanarak farklı çözüm yolları üretirim.	Faktör 7							.900			

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
Y156- Edindiğim bir bilgiyi karşılaştığım başka bir problemin çözümünde de kullanırım.	Faktör 7							.890			
y162- Yeni öğrendiğim bilgiyi benzer durumlarda kullanırım.	Faktör 7							.882			
y28- Verilen görevleri tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	Faktör 8								.914		
y38- Amacıma uygun bir çalışma planı hazırlarım.	Faktör 8								.910		
y44- Ulaşabileceğim hedefleri belirlerim.	Faktör 8								.908		
y33 - Planımda bir eksiklik olup olmadığını kontrol ederim.	Faktör 8								.907		
y29- Bir işi tamamlamak için yaptığım planlardaki eksiklikleri belirlerim.	Faktör 8								.907		
y37- Bir işi ne kadar sürede bitirebileceğimi planlarım.	Faktör 8								.903		
y26- Belirli bir zaman diliminde ulaşabileceğim hedefler belirlerim.	Faktör 8								.885		
y27- Bir işte neyi önce neyi sonra yapacağımı düşünürüm.	Faktör 8								.881		
y41- Bir işin planlarken hem öncesinde yapılanları hem de sonrasında yapılacakları incelerim.	Faktör 8								.868		
y36- Bir işe başlamadan önce yapmak istediklerimi yazarım.	Faktör 8								.863		
y115- Karşımdaki kişinin nasıl hissettiğini anlamaya çalışırım.	Faktör 9									.609	
y114- Başkalarının duygularına saygı gösteririm.	Faktör 9									.577	
y117- Yardıma ihtiyacı olan birisine yardım ederim.	Faktör 9									.570	

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y121- Birisi üzgün ve mutsuz olduğunda onun nasıl hissettiğini anlarım.	Faktör 9									.564	
y125- Birinin üzüldüğünü görsem kendimi onun yerine koyarım.	Faktör 9									.562	
y126- Arkadaşlarımı daha iyi anlayabilmek için olaylara onların gözüyle bakmaya çalışırım.	Faktör 9									.552	
y132- Arkadaşlarımın sorunu olduğunda onlara destek olurum.	Faktör 9									.549	
y133- Arkadaşlarımın morali bozuk olduğunda onları teselli ederim.	Faktör 9									.525	
y128- Konuşurken karşımdakileri üzmemek ya da kızdırmamak için çaba gösteririm.	Faktör 9									.518	
y118- Arkadaşlarımın benden farklı şeyleri sevmesine saygı duyarım.	Faktör 9									.514	
y130- Bir şey yapmadan önce arkadaşımın tepkisinin ne olacağını düşünürüm.	Faktör 9									.512	
y124- Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak. o kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.	Faktör 9									.508	
y123- Karşımdaki kişilerin nelerden üzüldüklerini ve mutlu olduklarını anlarım.	Faktör 9									.478	
y120- Öğrenirken, benim fikrimle aynı olmasa bile farklı görüşleri dinlerim.	Faktör 9									.474	
y129- Karşımdaki kişiler üzüntülüyse onlara eğlenceli şeylerden söz etmemeye çalışırım.	Faktör 9									.455	
y119- Katılmasam bile çoğunlukla arkadaşlarımın görüşüne değer veririm.	Faktör 9									.445	

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y127- Neşeli bir grubun içindeyken mutlu. kederli bir grubun içindeyken hüzünlüyümdür.	Faktör 9									.436	
Y67- Ders çalışırken zamanımı etkili bir şekilde kullanırım.	Faktör 10										.707
Y66- Karşılaştığım problemleri çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim	Faktör 10										.673
Y84- Neyi öğrenip neyi öğrenemediğimi gözden geçiririm.	Faktör 10										.670
Y69-Öğrenme sürecinde eksikliklerim olup olmadığını belirlemek için öğretmenime sorular sorarım.	Faktör 10										.669
Y82- Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	Faktör 10										.580
Y80- Ödev olarak verilmese de yeni bilgiler öğrenmeye çalışırım.	Faktör 10										.554
Y87- Ödevlerimi daha iyi hale getirmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım.	Faktör 10										.504
y68- Daha başarılı olmak için bireysel çalışmalar yaparım.	Faktör 10										.495
Y92- Öğrendiklerimin amaçladıklarıma uygunluğunu karşılaştırırım.	Faktör 10										.486
Y81- Öğrendiklerimi geliştirmek için okul dışında da okumaya çaba gösteririm.	Faktör 10										.478
y86- Ödevlerimi teslim etmeden önce gözden geçiririm.	Faktör 10										.463

Tablo 12 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Yer Aldığı Faktör	Döndürme Sonucu Faktörlerdeki Madde Yük Değerleri									
		Faktör I	Faktör II	Faktör III	Faktör IV	Faktör V	Faktör VI	Faktör VII	Faktör VIII	Faktör IX	Faktör X
y90- Ödevlerimdeki eksiklikleri belirlerim.	Faktör 10										.454
y75- Yapacağım işin zorluk durumuna göre ona yeterli zaman ayırırım.	Faktör 10										.436
y72- Derslerimde daha başarılı olmak için neye ihtiyacım olduğunu belirlerim.	Faktör 10										.433
y71- Hangi konuyu öğrenmemin daha önemli olduğunu belirlerim.	Faktör 10										.429

Tablo 12de görüldüğü üzere toplam 131 maddeden oluşan ölçme aracının birinci faktöründe 14 madde, ikinci faktöründe 15 madde, üçüncü faktöründe 13 madde, dördüncü faktöründe 13 madde, beşinci faktöründe 12 madde, altıncı faktöründe 12 madde, yedinci faktöründe 10 madde, sekizinci faktöründe 10 madde, dokuzuncu faktöründe 17 madde, onuncu faktöründe 15 madde yer almaktadır. Ölçekte 10 faktörden oluşan 131 maddenin faktör yükleri 0.952 ile 0.429 arasında değişmektedir.

Tablo 13'de Yaşam Becerileri Ölçeği puanlarının madde toplam ve madde kalan istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 13. Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	t	p
Madde 1	.466	.455	12.48	.00
Madde 2	.475	.459	12.42	.00
Madde 3	.482	.471	13.06	.00
Madde 4	.457	.445	11.90	.00
Madde 5	.451	.440	12.18	.00
Madde 6	.442	.430	11.52	.00
Madde 7	.452	.441	11.82	.00
Madde 8	.462	.450	12.06	.00

Tablo 13 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	t	p
Madde 9	.453	.441	12.33	.00
Madde 10	.456	.444	11.49	.00
Madde 11	.424	.412	10.59	.00
Madde 12	.431	.419	10.83	.00
Madde 13	.485	.474	13.18	.00
Madde 14	.437	.426	11.57	.00
Madde 15	.488	.476	12.97	.00
Madde 16	.500	.489	12.75	.00
Madde 17	.495	.484	13.11	.00
Madde 18	.511	.500	13.24	.00
Madde 19	.526	.515	13.69	.00
Madde 20	.524	.513	13.49	.00
Madde 21	.475	.563	12.18	.00
Madde 22	.500	.489	13.15	.00
Madde 23	.541	.530	14.21	.00
Madde 24	.515	.504	13.21	.00
Madde 25	.505	.494	13.54	.00
Madde 26	.500	.488	13.37	.00
Madde 27	.455	.443	11.99	.00
Madde 28	.467	.454	12.17	.00
Madde 29	.462	.450	12.22	.00
Madde 30	.473	.461	12.99	.00
Madde 31	.441	.428	12.01	.00
Madde 32	.449	.436	12.21	.00
Madde 33	.425	.413	11.25	.00
Madde 34	.456	.444	11.88	.00
Madde 35	.480	.468	13.39	.00
Madde 36	.489	.477	13.69	.00
Madde 37	.453	.441	11.84	.00
Madde 38	.439	.427	11.50	.00
Madde 39	.474	.463	12.51	.00
Madde 40	.508	.498	13.70	.00
Madde 41	.481	.470	12.59	.00
Madde 42	.527	.516	15.49	.00
Madde 43	.562	.552	15.78	.00

Tablo 13 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	t	p
Madde 44	.558	.548	15.99	.00
Madde 45	.568	.559	16.16	.00
Madde 46	.550	.539	15.98	.00
Madde 47	.558	.547	15.86	.00
Madde 48	.520	.510	15.42	.00
Madde 49	.534	.523	16.04	.00
Madde 50	.530	.519	14.59	.00
Madde 51	.465	.454	13.07	.00
Madde 52	.558	.548	15.40	.00
Madde 53	.524	.514	13.94	.00
Madde 54	.567	.557	15.83	.00
Madde 55	.531	.552	14.26	.00
Madde 56	.570	.560	16.04	.00
Madde 57	.591	.583	16.91	.00
Madde 58	.563	.554	15.92	.00
Madde 59	.582	.573	16.73	.00
Madde 60	.578	.569	16.37	.00
Madde 61	.569	.560	16.38	.00
Madde 62	.565	.556	15.59	.00
Madde 63	.516	.506	14.58	.00
Madde 64	.568	.559	15.70	.00
Madde 65	.580	.571	16.55	.00
Madde 66	.508	.496	12.28	.00
Madde 67	.504	.493	13.26	.00
Madde 68	.443	.433	10.60	.00
Madde 69	.471	.460	11.05	.00
Madde 70	.508	.498	12.15	.00
Madde 71	.460	.449	11.73	.00
Madde 72	.453	.442	11.02	.00
Madde 73	.479	.469	12.59	.00
Madde 74	.499	.489	13.34	.00
Madde 75	.486	.476	11.43	.00
Madde 76	.505	.495	11.76	.00
Madde 77	.427	.414	10.56	.00
Madde 78	.471	.460	11.55	.00

Tablo 13 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	t	p
Madde 79	.418	.405	10.77	.00
Madde 80	.525	.515	14.03	.00
Madde 81	.497	.487	12.07	.00
Madde 82	.494	.484	13.34	.00
Madde 83	.556	.546	13.89	.00
Madde 84	.562	.552	14.59	.00
Madde 85	.577	.568	15.20	.00
Madde 86	.568	.559	14.05	.00
Madde 87	.570	.561	14.75	.00
Madde 88	.569	.559	14.67	.00
Madde 89	.565	.555	14.76	.00
Madde 90	.594	.585	14.95	.00
Madde 91	.506	.495	12.86	.00
Madde 92	.581	.572	14.73	.00
Madde 93	.593	.584	15.01	.00
Madde 94	.596	.587	15.34	.00
Madde 95	.589	.580	14.65	.00
Madde 96	.542	.532	13.73	.00
Madde 97	.550	.540	14.11	.00
Madde 98	.561	.551	14.37	.00
Madde 99	.566	.556	14.20	.00
Madde 100	.541	.531	13.83	.00
Madde 101	.564	.554	14.04	.00
Madde 102	.553	.544	13.56	.00
Madde 103	.544	.534	13.14	.00
Madde 104	.558	.548	13.63	.00
Madde 105	.566	.557	14.02	.00
Madde 106	.614	.605	17.36	.00
Madde 107	.611	.602	17.40	.00
Madde 108	.564	.553	15.15	.00
Madde 109	.612	.602	17.49	.00
Madde 110	.616	.607	17.24	.00
Madde 111	.606	.596	16.87	.00
Madde 112	.541	.530	14.27	.00
Madde 113	.615	.606	17.47	.00

Tablo 13 (Devam). Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Madde Analizleri

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Kalan Korelasyonu	t	p
Madde 114	.558	.547	15.24	.00
Madde 115	.616	.607	17.56	.00
Madde 116	.599	.589	16.77	.00
Madde 117	.605	.596	16.85	.00
Madde 118	.582	.572	17.90	.00
Madde 119	.517	.560	17.51	.00
Madde 120	.567	.556	17.38	.00
Madde 121	.535	.524	16.41	.00
Madde 122	.517	.560	18.15	.00
Madde 123	.572	.561	17.37	.00
Madde 124	.560	.549	17.11	.00
Madde 125	.579	.568	17.98	.00
Madde 126	.577	.566	18.01	.00
Madde 127	.568	.557	17.26	.00
Madde 128	.515	.503	14.50	.00
Madde 129	.568	.557	17.15	.00
Madde 130	.576	.566	18.10	.00
Madde 131	.560	.549	17.08	.00

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.614 ile 0.418 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, madde analizinde testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 (n=178) ve üst %27'lik grupların (n=178) madde ortalama puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda alt ve üst gruptaki öğrencilerin maddelere verdiği cevapların oluşturduğu puanların .00 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Farkın anlamlı çıkması ($p<.01$) testin iç tutarlığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk. 2010). Ölçeğin faktörlerinin korelasyonları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Yaşam Becerileri Ölçeği Faktörlerine İlişkin Korelasyonlar

	Yaratıcı düşünme	Değişime açık olma	İletişim	Duygularla başa çıkma	Öz farkındalık	Eleştirel düşüme	Bilgiyi kullanma	Planlama	Empati	Özyönetim	Toplam puan
Yaratıcı düşünme	1										
Değişime açık olma	.401**	1									
İletişim	.283**	.267**	1								
Duygularla başa çıkma	.176**	.196**	.248**	1							
Öz farkındalık	.154**	.297**	.305**	.136**							
Eleştirel düşüme	.130**	.166**	.176**	.165**	.264**	1					
Bilgiyi kullanma	.213**	.265**	.380**	.223**	.268**	.205**	1				
Planlama	.270**	.256**	.228**	.139**	.279**	.163**	.230**	1			
Empati	.314**	.420**	.412**	.310**	.529**	.328**	.448**	.416**	1		
Özyönetim	.355**	.436**	.391**	.355**	.472**	.344**	.416**	.462**	.676**	1	
Toplam puan	.580**	.620**	.604**	.499**	.589**	.504**	.573**	.540**	.777**.	.791**	1

Tablo 13 incelendiğinde "*Yaşam Becerileri Ölçeği"* toplam puanı ile ölçeğin faktörleri arasında düşük düzeyde ve pozitif bir korelasyon olduğu görülmektedir. Aradaki ilişkinin 0.70-1.00 aralığında olması yüksek bir ilişkinin olduğunu. 0.00-0.29 aralığında olmasının ise zayıf bir ilişkinin olduğunu göstermektedir(Büyüköztürk. 2010). Ölçek alt boyutlarının her biri ayrı birer yaşam becerisi olduğu için aralarındaki ilişkinin düşük olması beklenen bir durumdur.

3.3.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yaşam becerileri Ölçeği maddelerini ve faktör yapısını belirlemek için yapılan AFA analizinin ardından ölçeğin son hali 416 kişiye uygulanıp, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak modelin doğrulaması sağlanmıştır. DFA analizi sonucunda Chi kare/df değeri, X^2/ df değerleri şu şekilde elde edilmiştir: 29195.86/8339: 3.50 RMSEA değeri ise 0,062 şeklinde elde edilmiştir. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının kendi başlarına puanlanabileceği sonucu ortaya çıkmıştır (Bryne, 1998). Buna ilaveten ölçeğin alt faktörleri ile toplam yaşam becerileri puanını verip veremeyeceğini kontrol etmek için ikinci düzey DFA yapılmış ve modelin uyum değerlerine bakılmıştır. Elde edilen değerlere göre modelin doğrulaması yapılmıştır. Modele ait uyum değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. DFA Modeline Ait Uyum İndeksleri

Uyum Kriteri	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Değerler	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değerleri	Sonuç
X^2/ df	$0 \leq x^2/df \leq 3$	$x^2/df \leq 5$	x^2/df =3,50	Kabul edilebilir
RMSEA	0 ≤ RMSEA≤ 0,05	RMSEA≤ 0,08	0,062	Kabul edilebilir
NNFI	>0.95	>0.90	0,96	Mükemmel uyum
NFI	>0.95	>0.90	0,96	Mükemmel uyum
IFI	>0.95	>0.90	0,96	Mükemmel uyum
RFI	>0.95	>0.90	0,95	Kabul edilebilir
PNFI	0,95 ≤ PNFI≤ 1,00	0,50 ≤ PNFI≤ 0,95	0,93	Kabul edilebilir
CFI	>0.95	>0.90	0,96	Mükemmel uyum

Kaynak: Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Karagöz, 2016.

Tablo 14'te görüldüğü üzere Yaşam Becerileri Ölçeği'nin DFA sonucunda χ^2/sd oranı (x^2=29195.86, df= 8339; x^2/df 3.50) kabul edilebilir bir değer aralığındadır (Tabachnick & Fidell, 2007). Ayrıca, RMSEA değeri .06 olarak ve kabul edilebilir bir değer aralığında bulunmuştur. Bununla birlikte CFI=.96, NNFI=.96, NFI=.96, RFI=.95, PNFI=.93 ve CFI=.96 şeklindedir. Bu indeksler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (MacCallum vd., 1996). Dolayısıyla elde edilen bu değerler faktör yapılarını doğrulayıcı niteliktedir.

3.3.1.4. Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Yaşam Becerileri ölçeği Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Eleştirel düşüme	.984
Planlama	.986
Duygularla başa çıkma	.985
Özyönetim	.990
Öz farkındalık	.992
Empati	.896
İletişim	.990
Bilgiyi kullanma	.993
Değişime açık olma	.993
Yaratıcı düşünme	.994
Toplam	.980

(N:660)

Tablo 16 incelendiğinde Eleştirel Düşünme faktörüne ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .984, Planlama faktörünün .986, Duygularla Başa Çıkma faktörünün .985, Özyönetim faktörünün .990, Öz farkındalık faktörünün .992, Empati faktörünün .896, İletişim faktörünün .990, Bilgiyi Kullanma faktörünün .993, Değişime Açık Olma faktörünün, .993 ve Yaratıcı Düşünme faktörünün .994 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına yakınana ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .70'ten yüksek olduğu için ölçeğin iç tutarlılığı beklenen koşulu sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen sonuçlar ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğunu ve ölçeğin güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan bütün analizlerden sonra, 131 maddeden ve on faktörden oluşan "Yaşam Becerileri" ölçeği geliştirilmiştir (EK-5). Ölçekte tersten puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçeğin maddeleri, alt boyutları ve alt boyutların özellikleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Yaşam Becerileri Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Özellikleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Alınabilecek En Yüksek Puan	Alınabilecek En Düşük Puan
Eleştirel Düşüme	15 Madde (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15)	75	15
Planlama	10 Madde (16-17-18-19-20-21-22-23-24-25)	50	10
Duygularla Başa Çıkma	13 Madde (26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38)	65	13
Özyönetim	15 Madde (39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52-53)	75	15
Öz Farkındalık	12 Madde (54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64-65)	60	12
Empati	17 Madde (66-67-68-69-70-71-72-73-74-75-76-77-78-79-80-81-82)	85	17
İletişim	13 Madde (83-84-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-95)	65	13
Bilgiyi Kullanma	10 Madde (96-97-98-99-100-101-102-103-104-105)	50	10
Değişime Açık Olma	12 Madde (106-107-108-109-110-111-112-113-114-115-116-117)	60	12
Yaratıcı Düşünme	14 Madde (118-119-120-121-122-123-124-125-126-127-128-129-130-131)	70	14

3.3.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacılara, araştırma sürecindeki gözlemlerini, düşüncelerini ve duygularını kaydetme imkânı tanıyan, aynı zamanda yansıtıcı değerlendirmeler yapmalarına olanak sağlayan bir veri kaynağıdır. Bu günlükler, uygulamalarda değişiklik yapma aşamasında araştırmacılara rehberlik etmektedir (Koshy, 2005). Bu çalışmada da araştırmacı, yaşam becerileri öğretim programı tasarısının uygulanması sürecinde günlükler tutmuştur (EK 13). Araştırmacı, her bir yaşam becerisi modülünün uygulanmasına yönelik düşüncelerini, öğrenci tutumlarını, ilgi düzeylerini ve derse katılımlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunları ve zorlukları özenle not almıştır. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bilgiler, araştırma bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

3.3.3. Öğrenci Günlükleri

Yansıtma günlükleri olarak da adlandırılan öğrenci günlükleri, öğrencilerin belirli bir zaman diliminde öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri, öğretmenleriyle olan etkileşimlerini ve bu süreçteki duygusal yanıtlarını içeren yazılı materyallerdir. Bu günlükler, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmelerine, duygusal tepkilerini ifade etmelerine ve öğretmenleriyle olan etkileşimlerini değerlendirmelerine olanak tanır (Thorpe, 2004). Araştırmada, yaşam becerileri öğretim programı tasarısının uygulanması sürecine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla öğrenciler her bir yaşam becerisi modülü sonunda günlükler tutmuştur (EK-10). Öğrencilere günlük tutarken, katıldıkları etkinliklere dair duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, etkinliklere yönelik düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu, öğrencilerin etkinliklere katılım deneyimleri üzerine düşünmelerini ve duygusal cevaplarını ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece YBÖP'nin öğrenciler üzerindeki etkisi ve tasarlanan programın uygulanması esnasında karşılaşılan güçlükler gibi farklı boyutlarda daha detaylı bir veri toplanmıştır.

3.3.4. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Veli Görüşme Formu

Araştırmada senaryo temelli YBÖP tasarısı uygulanması sürecinin öğrencilerin günlük yaşamlarına yansımalarına ilişkin velilerin örüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form ile öğrencilerde gözlemlenen davranışlarında evde, aile yaşamında, okul yaşamında ve sosyal

yaşamlarında ne tür değişikler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla formda dört adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken, soruların açık ve anlaşılır olması, her bir sorunun yalnızca tek bir konuya işaret etmesi, öğrencilerin yönlendirilmemesi ve öğrencilerin görüşlerini açıkça ifade etmelerinin sağlanması gibi faktörlere özen gösterilmiştir (Patton, 2002). Görüşme formu hazırlarken, araştırmanın amacı ve uygulama süreci ilk olarak dikkate alınmıştır. Formdaki soruların niteliğini güçlendirmek amacıyla uzman görüşleri de değerlendirilmiştir. Uzmanlar, soru cümlelerinde gereksiz kelimelerin çıkarılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilere uygun olarak, görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sonuç olarak dört açık uçlu sorudan oluşan nihai görüşme formu oluşturulmuştur (EK-7).

3.3.5. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada senaryo temelli YBÖP tasarısı uygulanması sürecinin öğrencilerin günlük yaşamlarına yansımalarına ilişkin uygulama yapılan sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda açık uçlu 4 soru yer almıştır. Görüşme formu hazırlarken, araştırmanın amacı ve uygulama süreci ilk olarak dikkate alınmıştır. Formdaki soruların niteliğini güçlendirmek amacıyla uzman görüşleri de değerlendirilmiştir. Uzmanlar, soru cümlelerinde gereksiz kelimelerin çıkarılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilere uygun olarak, görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sonuç olarak dört açık uçlu sorudan oluşan nihai görüşme formu oluşturulmuştur (EK-8).

3.3.6. Araştırmacı Gözlem Listesi

Öğrencilerin yaşam becerileri program tasarısında yer alan hangi kazanımları gösterip göstermediklerini belirtmek için, bizzat uygulayıcı olan araştırmacı tarafından modüllerin uygulanması sonrasında gözlem listesi doldurulmuştur. (EK-13). İlgili gözlem formunda her bir yaşam becerisine ilişkin hazırlanan kazanımlara yer verilmiştir. İlgili kazanımlara ilişkin davranışların sınıf içerisinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, gerçekleşen davranışların da hangi haftada gözlemlendiği belirtilmiştir.

3.3.7. Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu

Araştırmada, her bir yaşam becerisi modülü sonunda öğrencilere öğrenci kazanımı öz değerlendirme formu dağıtılmıştır. Bu form, öğrencilerin kendi kazanımlarına ulaşma düzeyini değerlendirebilmelerini amaçlamaktadır. Formdaki

maddeler, kazanımlara uygun olarak özenle hazırlanmış ve öğrenciler tarafından "evet", "kısmen" veya "hayır" şeklinde derecelendirilmiştir. Bu değerlendirme süreci, öğrencilerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirleme ve öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirme imkânı sağlamıştır (EK-12).

3.3.8. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik Yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Deney grubunda yer alan öğrencilerin senaryo temelli YBÖP tasarısına ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini detaylı olarak belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır (EK-12). Formda açık uçlu 4 soru yer almıştır. Görüşme formu hazırlarken, araştırmanın amacı ve uygulama süreci ilk olarak dikkate alınmıştır. Formdaki soruların niteliğini güçlendirmek amacıyla uzman görüşleri de değerlendirilmiştir. Uzmanlar, soru cümlelerinde gereksiz kelimelerin çıkarılması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilere uygun olarak, görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve sonuç olarak dört açık uçlu sorudan oluşan nihai öğrenci görüşme formu oluşturulmuştur (EK-11).

4. ARAŞTIRMA SÜRECİ

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerine yönelik senaryo temelli öğrenme modeli ile tasarlanan yaşam becerileri öğretim programı tasarısının hazırlanması, bu tasarıya uygun öğretim programı etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında gerçekleştirilen işlemler sunulmuştur.

4.1. STÖ MODELİ İLE TASARLANAN YBÖP'NİN HAZIRLANMASI SÜRECİNDE İZLENEN ADIMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, yaşam becerileri öğretim programı tasarısının hazırlanmasında öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmış ve ihtiyaç analizi çalışması yapılmıştır. Uygulamaya yönelik geliştirilen ihtiyaç analizi çalışması, uygulama sürecinin planlanmasının temelini oluşturmaktadır.

4.1.1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaçların Belirlenmesi

Eğitimde program geliştirme sürecinin ilk aşamasında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi yer almaktadır (Demirel, 2012). Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda da hedeflerin belirlenmesi, hedeflere uygun içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, hedef ve içeriğe uygun öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesi ve değerlendirme durumlarının

tespit edilmesi aşamaları, program geliştirme sürecini oluşturmaktadır. Bu sürecin ilk aşamasında hedeflerin belirlenebilmesi için çeşitli kaynaklar analiz edilerek ihtiyaçlar ortaya çıkarılmaktadır (Akpınar, 2017). Bu bağlamda çalışmada ilkokul öğrencilerine yönelik senaryo temelli YBÖP tasarısı hazırlanırken öncelikle ihtiyaç belirleme çalışması yürütülmüştür. İhtiyaçlar belirlenirken Farklar, Demokratik, Analitik ve Betimsel olmak üzere dört yaklaşımdan yararlanılmaktadır (Şeker, 2014). Bu çalışmada belirtilen bu yaklaşımlardan Demokratik Yaklaşım kullanılmıştır. Demokratik yaklaşımda referans grupların çoğunluğu tarafından istenilen unsurlar yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde yaşam becerilerine ilişkin kesin bir sınıflandırma olmadığı görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin sahip olmaları gereken yaşam becerileri oldukça kapsamlı bir alanı içermektedir. Bundan dolayı geliştirilecek öğretim programında yer alacak yaşam becerileri uzman, öğretmen ve öğrencileri görüşlerinde en önemli olarak belirtilen ve bütün gruplar tarafından dile getirilen ortak beceriler çerçevesinde belirlenmiştir.

Stufflebeam vd. (1985) ihtiyaç analizi sürecini hazırlık, bilgilerin toplanması, bilgilerin analizi, bilgi ve sonuçların raporlaştırılması ve bilgilerin kullanımı olmak üzere beş aşamada ele almıştır. Belirtilen bu aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşamasında ihtiyaç analizi için bir zemin hazırlanmaktadır. Bu aşamada planlama ve iletişim işlemlerinin yer aldığı bu aşamada ihtiyaç analizinin amacı, verilerin toplanacağı hedef kitle, veri toplama yöntemleri de belirlenmektedir.

Verilerin Toplanması: Bu aşamada veri toplama süreci ayrıntılı olarak planlanır, veriler toplanır ve saklanır.

Verilerin Analizi: Bu aşamada toplanan bilgilerin analiz edilmesini, sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını içerir. Bu aşamada istatistiki tablolar ve hesaplamaların yanı sıra elde edilen verilerin detaylı analizi gerekir.

Sonuçların Raporlanması: Bu aşama, ilgili paydaşlara ihtiyaç analizi sürecinin ve elde edilen sonuçların doğru ve anlaşılır bir şekilde açıklanmasını sağlamaktadır.

Bilgilerin Kullanımı: Sürecin son aşaması, ihtiyaç analizinden elde edilen bilgi ve sonuçların programın tasarlanmasında kullanılmasını içermektedir.

Bu çalışmada da ihtiyaç analizi sürecinde Stufflebeam vd. (1985) tarafından belirtilen aşamalar ele alınmış olup her bir aşamada yapılan işlemler aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur:

4.1.1.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında ihtiyaç analizinin amacı açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Böylece, yapılacak ihtiyaç analizi ile geliştirilen yaşam becerileri öğretim programının hedeflerinin, kazanımlarının, içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve değerlendirme durumlarının hazırlanması, dolayısıyla, ihtiyaç analizi ile belirtilen unsurlara bir dayanak oluşturulması amaçlanmıştır.

YBÖP'nin geliştirilmesi için öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun yaşam becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik görüş ve önerileri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, alanyazın ve elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. YBÖP'ı ilkokul öğrencilerine yönelik tasarlanacağı için 4. Sınıf mevcut öğretim programları incelenerek, programlarda yer alan yaşam becerileri belirlenmiştir. Bu öğretim programlarından Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi kazanımlarından yola çıkılarak öğrenci davranışlarında gözlenmesi beklenen performans göstergeleri görüşme formlarının ilk sorusunun içeriğini oluşturmaktadır.

Bununla birlikte verilerin toplanacağı hedef kitle belirlenmiştir. Hedef kitlenin belirlenmesinde, programdan etkilenecek tüm paydaşların sürece dahil edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, ilkokul öğrencileri için geliştirilen yaşam becerileri programında yer alacak beceriler için 4. Sınıf velileri, sınıf öğretmenleri ve eğitim programı uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veliler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler okulda, alan uzmanları ile yapılan görüşmeler uzaktan çevrimiçi şekilde yapılmıştır. Böylece, konuya ilişkin farklı paydaşlardan görüşler alınarak daha kapsamlı bir ihtiyaç analizi çalışmasının yürütülmesi sağlanmıştır.

Hazırlık aşamasında yer alan bir diğer süreç veri toplama yöntemlerinin belirlenmesidir. İhtiyaç belirleme sürecinde Delphi, Progel Dacum, Meslek Analizi, Görüşmeler, Beyin Fırtınası, Çalıştay, Gözlem, Anket/ölçek, Doküman analizi/kaynak tarama gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Demirel, 2012). Yapılan bu çalışmada da senaryo temelli öğrenme modeli ile tasarlanan yaşam becerileri öğretim programı tasarısının ihtiyaç analizi kapsamında doküman incelemesi, uzmanlarla görüşme ve anket teknikleri kullanılmasına karar verilmiştir. Böylece, araştırmada inandırıcılığı da arttırmak için birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılarak veri çeşitlemesinin de sağlanması, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerinin birbirini desteklemesi, farklı

kaynaklardan elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılarak önemli görülen yaşam becerilerin belirlenmesi sağlanmıştır.

4.1.1.2. Verilerin Toplanması

İhtiyaç analizi verilerinin toplanması aşamasında, veliler, uzmanlar ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Veliler ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler okulda, alan uzmanları ile yapılan görüşmeler uzaktan çevrimiçi şekilde yapılmıştır.

4.1.1.3. Verilerin Analizi

Bilgilerin analizi aşamasında elde edilen veriler analiz edilmiş, sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Bu bölümde ihtiyaç analizi kapsamında velilerden, öğretmenlerden ve uzmanlardan elde edilen veriler, bu verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı olarak ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1.3.1. Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Senaryo Temelli YBÖP tasarısının geliştirilmesi kapsamında ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında 36 öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Veli görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Velilerin mevcut 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Derslerindeki kazanımlarda yer alan öğrenci davranışlarına yönelik görüşleri

Araştırmada, 4. sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi kazanımları incelenerek, bu kazanımların gerçekleştirilme durumları araştırılmıştır. Bu amaçla, velilere çocuklarının öğretim programlarında yer alan kazanımlardaki davranışları sergileyip sergilemedikleri sorulmuştur. Veli görüşleri sonucu elde edilen bulgular Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri

	Kazanım	Tema	f	Katılımcılar
1	Altın, bor, mermer, linyit, bakır gibi maddeleri maden olarak adlandırabilir.	Evet	30	V1,V2,V3,V4,V6,V8,V10,V11,V14,V15,V16,V17,V18, V19,V20,V21,V23,V24,V25,V26,V27,V28,V29,V30, V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	6	V5, V7,V9,V12,V13,V22

Tablo 18 (Devam). Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri

	Kazanım	Tema	f	Katılımcılar
2	Dünyada gece gündüz oluşumdaki farkı açıklayabilir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V,22V23,V24,V25,V26,V27, V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V8
3	Besinleri yağ, karbonhidrat ya da protein olarak sınıflandırabilir.	Evet	30	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V8,V10,V11,V15,V16,V18,V19, V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26,V27,V28,V29,V30,V31, V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	6	V7, V9,V12, V13,V14,V17
4	Suyun bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapabilir.	Evet	31	V1,V2,V3,V4,V6,V9,V10,V11,V12,V14,V15,V16,V18, V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26,V27,V28,V29, V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	5	V5, V7, V8, V13,V17
5	Obezitenin besinleri tüketme ile ilişkisi olduğu çıkarımını yapar.	Evet	35	V1,V2,V3,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26,V27, V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V4
6	Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramları takip eder.	Evet	34	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V25,V26,V27,V28,V29, V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	2	V23,V24
7	Yakın çevresindeki kişilere sigaranın sağlığa zararlı olduğu konusunda uyarılarda bulunur.	Evet	34	V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V27,V28, V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	2	V1,V26
8	Cisimlere kuvvet uyguladığında hareket edebileceğini durdurabileceğini ve cisimlerin şekillerini değiştirebileceğini bilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	

Tablo 18 (Devam). Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri

	Kazanım	Tema	f	Katılımcılar
9	Maddenin hâllerine katı-sıvı-gaz günlük yaşamdan örnekler verebilir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26,V27, V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V8
10	Bazı maddelerin eriyerek ya da donarak şekil değiştirebileceğini ayırt eder.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
11	Suyun miktarının bardağın şekli ya da sürahinin şekli ile değişemeyeceği çıkarımını yapar.	Evet	33	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V24,V25,V26,V27,V28, V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	3	V8,V22, V23
12	Günlük hayatta unun elenerek istenmeyen maddelerden ayırılabileceğini bilir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V36
		Hayır	1	V35
13	Şehir elektriği, akü, pil, batarya vb. gibi elektrik kaynaklarını ayırt edebilir.	Evet	31	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V18,V20,V21,V22,V24,V25,V26,V27,V28,V29,V30,V31, V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	5	V8, V16, V17,V19, V23
14	Elektrikli araç-gereçlere yakın çevresinden örnekler verir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
15	Şiddetli seslerin işitme kaybına neden olacağını ayırt edebilir.	Evet	34	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26,V27,V28, V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	2	V8, V23

Tablo 18 (Devam). Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri

	Kazanım	Tema	f	Katılımcılar
16	Çevresindeki canlı ve cansız varlıkları sınıflandırabilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
17	Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılması için ev içerisinde tavsiyelerde bulunur.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26,V27, V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V23
18	Elektrikli araçların, açık kabloların, prizlere metal cisimler sokulmasının sebep olabileceği elektrik çarpması, arıza, yangın vb. tehlikeleri ayırt edebilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
19	Müze, cami, türbe, köprü gibi tarihî mekânlara örnekler verir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V23
20	Kendi hayatında önemli gördüğü (doğum, ilk konuşma, okula başlama vb.) olayları kronolojik olarak sıralayabilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
21	Kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini ayırt edebilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
22	Engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan kişilere saygı duyar.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
23	Milli mücadelenin önemini açıklayabilir.	Evet	33	V1,V2,V3,V4,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	3	V5, V14,V15
24	Günlük yaşamında kullanılan sığınak, acil durum toplanma alanlarını krokiden ayırt edebilir.	Evet	30	V1,V2,V3,V5,V6,V7,V10,V12,V13,V14,V15,V16, V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V33,V34,V35,V36
		Hayır	6	V4, V8, V9,V11, V23,V32

Tablo 18 (Devam). Öğrencilerin 4. Sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Kazanımlarını Sergilemesine İlişkin Veli Görüşleri

	Kazanım	Tema	f	Katılımcılar
25	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek resimli grafiklerde gösterebilir.	Evet	33	V1,V2,V3,V5,V6,V7,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	3	V4, V8, V15
26	Deprem çantasında bulunması gerekenleri söyleyebilir.	Evet	34	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	2	V23, V24
27	Çevresindeki teknolojik ürünleri sınıflandırabilir.	Evet	36	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	0	
28	Günlük hayatta kullanılan teknolojik ürünlerin mucitlerinden bazılarını söyleyebilir.	Evet	32	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V8,V9,V10,V11,V13, V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	4	V7, V12, V14, V15
29	Bir durumun istek mi ihtiyaç mı ayırt edebilir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V23
30	Marketten alınacak bir ürün için fiyat araştırması yapabilir.	Evet	34	V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V23,V24,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	2	V1,V25
31	Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiğini açıklayabilir.	Evet	35	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14, V15,V16,V17,V18,V19,V20,V21,V22,V24,V25,V26, V27,V28,V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36
		Hayır	1	V23

Tablo 17'ye göre velilerin mevcut 4. sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerindeki kazanımlardan yola çıkılarak yazılan öğrenci davranışlarının gözlemlenmesine ilişkin görüşleri çoğunlukla "Evet" teması altında yoğunlaşmaktadır.

Velilerin öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin nasıl fayda sağlayabileceği sorusuna ilişkin görüşleri

Velilerinin öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirmesinde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin nasıl faydalı olabileceğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konudaki veli görüşleri Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19. Velilerin Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Fen Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Derslerinin Faydalarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Düşünme	Çevresindeki gerçekleşen olayların farkına varma	V1,V4,V5,V7,V9,V10,V17, V27,V29,V36	10
	Sebep sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olma	V8, V13,V18,V24,V28,V35	5
	Karşılaştığı sorunları yorumlayıp çözüm üretme	V3,V8,V14	3
	Karar vermeye yardımcı olma	V10,V33	2
	Analitik düşünmeyi geliştirme	V7,V10,V15,V21,V28,V28,V34	7
	Olayları örneklendirmeyi kolaylaştırma	V3,V29,V31	3
Hissetme	Çevresine karşı bilinçlendirme	V5,V6,V17, V19	4
	Temel bilgileri kavratma	V1,V4,V20,V36	4
	Günlük hayatını kolaylaştırma	V2,V3,V8, V23,V29,V35	6
	Empati kurmaya yardımcı olma	V25,V31	2
Yapma	Gözlemlemeyi öğretme	V6,V15, V30	3
	Araştırma yapmayı öğretme	V16, V18,V30,V35	4
	Keşfetme fırsatı verme	V12,V,26,V27	3
	Deneyimleme/deney yapma fırsatı sunma	V11,V22,V30	3

Tablo 19'a göre velilerin görüşleri *düşünme, hissetme* ve *yapma* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Düşünme temasına ilişkin elde edilen görüşler doğrultusunda *"çevresindeki gerçekleşen olayların farkına varma"* (f:10), *"analitik düşünmeyi geliştirme"* (f:7), *"sebep sonuç ilişkisi kurmaya yardımcı olma"* (f:5), *"karşılaştığı sorunları yorumlayıp çözüm üretme"* (f:3), *"olayları örneklendirmeyi kolaylaştırma"* (f:3) ve *"karar vermeye yardımcı olma"* (f:2) kodları elde edilmiştir. "*Hissetme"* teması altında *"günlük hayatı kolaylaştırıcı olma"* (f:6), *"çevresine karşı bilinçlenme"*, (f:4), *"temel bilgileri kavratıcı olma"* (f:4) ve *"empati kurmaya yardımcı olma"* (f:2) kodları elde edilirken; "*yapma"* teması altında *"araştırmayı yapmayı öğretme"* (f:4), *"gözlemlemeyi öğrenme"* (f:3), *"keşfetme fırsatı verme"* (f:3) ve *"deneyimleme/deney yapma fırsatı sunma"* (f:3) kodları elde edilmiştir. Bu temaya ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

V3: Fen bilimleri derslerinde işledikleri konuları günlük hayatında gözlem yaparak açıklayıp örneklendirebiliyor. Ayrıca, günlük hayatında karşılaştığı sorunlara bu bilgiler sayesinde çözüm üretebiliyor. (Düşünme)

V5: Günlük hayatta çevresindeki olayların oluşumunu farkına varıp, çevresine karşı bilinçlenmesine yardımcı olur.(Düşünme - Hissetme)

V7: Bu dersler sayesinde öğrenci, yaparak yaşayarak gözlem yaparak öğrenme fırsatı bulur. Düşünme becerileri gelişir ve öğrencilerin çevresini tanımasına olanak sağlar. (Düşünme)

V8: Fen bilimleri dersleri, günlük hayatın olağan akışı içerisinde, öğrencilerin bilgilerin olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesine, karşılaştığı durumları rasyonel bir şekilde yorumlayabilme ve günlük hayatı kolaylaştıran birçok pratik bilginin öğrenilmesine yönelik becerileri geliştirir. (Düşünme)

V15: Fen bilimleri dersi öğrencilerin bilimsel konularda, düşünme, gözlemleme gibi becerilerini geliştirerek, deneyler yaparak, çevresini gözlemlemesine yardımcı olur.(Yapma)

V17: Fen bilimleri dersi doğayı, çevreyi, çevremizde gerçekleşen olayları öğrencilerin gözlerinden anlayabilmelerinin sağladığı için yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.(Düşünme - Hissetme)

V18: Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi sayesinde çevresinde gerçekleşen olayların sebep sonuç ilişkisi kavramalarına ve araştırmacı yönlerinin geliştiğine inanıyorum. (Düşünme - Yapma)

V28: Fen bilimleri derslerinin öğrencilerin bakış açılarını geliştirdiğini ve düşünme becerilerini geliştirdiğini ve günlük hayatta karşılaştığı olaylar arasında ilişkileri kavramalarına yardımcı olduğunu düşünüyorum. (Düşünme)

V29: Öğrencilerin günlük hayatta çevresinde oluşan gelişim ve değişmeleri algılamasına ve hayatını kolaylaştırmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. (Düşünme – Hissetme)

V30: Çevreyi gözlemleme, farklı deneyler yapma, araştırma gibi faaliyetleri geliştirir. (Yapma)

Velilerin, yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda çocuklarını yeterli görüp görmemelerine ilişkin görüşleri

Velilerin, yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda çocuklarını ne kadar yeterli gördükleri sorulmuş ve duruma ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Velilerin Yaşam Becerilerinin Günlük Hayatta Kullanılması Konusunda Öğrencilerini Ne Kadar Yeterli Gördüğüne İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	f
Yeterli	V1,V2,V3,V4,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V13,V15,V16,V17, V19,V21,V27,V28,V29,V31,V32,V33,V34,V35,V36	25
Yetersiz	V5,V12,V14,V18,V20,V22,V23,V24,V25,V26,V30	11

Tablo 20'de göre velilerin, yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda çocuklarını ne kadar yeterli gördüğüne dair görüşleri çoğunlukla (f:25) *"yeterli"* teması altında toplanmaktadır. Buna karşın bazı veliler (f:11) yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda çocuklarını yetersiz görmektedir. Elde edilen bu temalara ilişkin bazı veli görüşleri şu şekildedir:

V3: Yaşam becerilerinin geliştirilmesi konusunda bu derslerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğrencim kendi kararlarını çok güzel bir şekilde veriyor ve günlük hayatta başarılı olabiliyor.(Yeterli)

V4: Rahatlıkla başarabileceği günlük sosyal hayat görevlerinde başarılı olmadığını bu nedenle yaşam becerilerinin geliştirmek konusunda bu derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Yeterli)

V6: Yaşından beklenen düzeyde günlük hayatta karşılaştığı sorunlarla yüzleşebiliyor ve bu sorunların üstesinden gelebiliyor. Bu yüzden, yaşama becerilerinin geliştirilmesi konusunda derslerin yeterli olduğunu düşünüyorum. (Yeterli)

V10: Okulda öğrendiği bilgileri günlük hayata taşıdığını gözlemledim. Yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda yaşına uygun düzeyde olduğunu düşünüyorum. (Yeterli)

V12: Yaşam becerilerinin geliştirilmesi konusunda bu derslerin öğrencimin gelişimine katkı sağlamak konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Yetersiz)

V17: Öğrencimin yaşam becerilerini günlük hayatta kısmen yeterli ölçüde kullandığını düşünüyorum. (Yeterli)

V18: Öğrencimin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirmek konusunda zorlandığını, bu nedenle bu derslerde verilen yaşam becerilerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Yetersiz)

V22: Bu derslerde verilen konuları öğrencimin kavramakta zorlandığını ve bu yüzden günlük hayat ile ilişkilendiremediğini düşünüyorum Kısacası, yaşam becerilerinin yetersiz buluyorum.(Yetersiz)

V28: Derslerde öğrendikleri ile gözlem yaparak ve araştırarak öğrenmeye çalışıyor. Bu nedenle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin yaşam becerilerini geliştirmek konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. (Yeterli)

V29: Günlük hayatta karşılaştığı zorluklarla başa çıkabildiği ve bu zorluklara çözümler üretebildiği için yaşam becerilerini geliştirmek konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. (Yeterli)

V31: Yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda öğrencimi gayet yeterli görüyorum. (Yeterli)

Velilerin öğrencilerinde en çok ya da en az geliştiğini düşündüğü yaşam becerilerine ilişkin görüşleri

Velilerin çocuklarında en çok ya da en az geliştiğini düşündükleri yaşam becerisine ilişkin görüşleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Velilerin Öğrencilerinde En Çok Ya Da En Az Geliştiğini Düşündüğü Yaşam Becerileri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
En çok gelişen beceri	Yaratıcı düşünme	V1,V5,V11,V27,V30,V35	6
	Analitik düşünme	V2,V4,V23,V27,V28,V31,V36	7
	İletişim	V2,V9,V10,V12,V16,V17,V19,V31,V33	9
	Karar verme	V3,V8,V14,V17,V25,V26,V30,V31,V34	9
	Ayırt etme	V6,V13,V21,V28	4
	Öz bakım	V7,V15,V22,V32	4
	Takım çalışması	V1,V12,V17,V18,V20,V23	6
En az gelişen beceri	Dijital yeterlilik	V14,V20,V21,V29	4
	Girişimcilik	V11,V12,V16,V23,V24,V36	6
	Kaynakları kullanma	V5,V33,V34,V35	4
	Sorumluluk	V4,V5,V25,V26,V30	5
	Empati	V1,V23,V28	3
	Düşünme becerileri	V17,V18,V27	3
	Duygularla baş etme	V2,V3,V7,V9,V19,V31	6
	Planlama ve zaman yönetimi	V6,V10,V13,V15,V22,V30,V32	7

Tablo 21'e göre veliler, çocuklarının yaşam becerileri içerisinde en çok *"karar verme"* (f:9), *"iletişim"* (f:9), *"analitik düşünme"* (f:7), *"yaratıcı düşünme"* (f:6), *"takım çalışması"* (f:6), *"ayırt etme"* (f:4) ve *"öz bakım"* (f:4) açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Buna karşın veliler çocuklarının *"planlama ve zaman yönetimi"* (f:7) *"girişimcilik"* (f:6), *"duygular ile baş etme"* (f:6), *"sorumluluk"* (f:5), *"dijital yeterlilik"* (f:4), *"kaynakları kullanma"* (f:4), *"empati"* (f:3) ve *"düşünme becerileri"* (f:3) açısından en az gelişim gösterdiği görüşündedir. Elde edilen temalara ilişkin bazı veli görüşleri şu şekildedir:

V1: Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin yaşam becerilerini geliştirme düzeyinde yeterli olduğunu düşünüyorum. Yaratıcı düşünme ve takım çalışması gibi becerilerin geliştiğini düşünüyorum.

V2: Genel olarak yaşam becerileri geliştiğini düşünüyorum. Analitik düşünme ve iletişim becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Karşılaştığı olumsuz durumlarda çok üzüldüğünü bu konuda daha fazla gelişmesi gerektiğini düşünüyorum.

V4: Rahatlıkla başarabileceği günlük sosyal hayat görevlerinde başarılı olmadığını bu nedenle yaşam becerilerinin geliştirmek konusunda bu derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Sorumluluk becerisinin en az gelişen beceri, analitik düşünme becerisinin en çok gelişen beceri olduğunu düşünüyorum.

V10: Okulda öğrendiği bilgileri günlük hayata taşıdığını gözlemledim. Yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda yaşına uygun düzeyde olduğunu düşünüyorum. En çok geliştiğini düşündüğüm beceri, iletişim ve en az geliştiğini düşündüğüm beceri ise planlama ve zaman yönetimidir.

V12: Yaşam becerilerinin geliştirilmesi konusunda bu derslerin öğrencimin gelişimine katkı sağlamak konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. En çok geliştiğini düşündüğüm beceri takım çalışması, en az geliştiğini düşündüğüm beceri ise girişimciliktir.

V17: Öğrencimin yaşam becerilerini günlük hayatta kısmen yeterli ölçüde kullandığını düşünüyorum. Karar verme, iletişim becerilerinde, takım çalışmasında oldukça iyi iken analitik düşünme gibi düşünme becerilerinde yetersiz kaldığını düşünüyorum.

V28: Derslerde öğrendikleri ile gözlem yaparak ve araştırarak öğrenmeye çalışıyor. Bu nedenle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin yaşam becerilerini

geliştirmek konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Analitik düşünme ve ayırt etme becerilerinin genel olarak geliştiğini ancak empati becerisinin hiç gelişmediğini düşünüyorum.

V31: Yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda öğrencimi gayet yeterli görüyorum. Özellikle iletişim, karar verme ve analitik düşünme becerilerinin geliştiğini ancak duygularla baş etmek konusunda sıkıntılar yaşadığını gözlemliyorum.

Velilerin Fen Bilimleri öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralamasına ilişkin görüşler

Veliler, Fen Bilimleri öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralanmışlardır. Elde edilen bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Velilerin Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerini Önem Sırasına Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bilişsel beceriler	Analitik düşünme	-	0
	Karar verme	V4,V8,V9,V14,V18,V23,V28,V30,V36	9
	Yaratıcı düşünme	V1,V3,V5,V6,V7,V13,V15,V16, V17,V20,V24,V27,V31,V33,V35	15
İş hayatı ile ilgili beceriler	Girişimcilik	-	
Kişilerle ilgili beceriler	İletişim	V2,V10,V11,V12,V19,V21,V22, V25,V26,V29,V32,V34	12
	Takım çalışması		

Tablo 22'ye göre veliler Fen bilimleri öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralamışlardır. Bu doğrultuda *bilişsel beceriler, iş hayatı ile ilgili beceriler* ve *kişilerle ilgili beceriler* olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bilişsel beceriler teması altında *"yaratıcı düşünme (f:15)"* ve *"karar verme (f:9)"* ile kişilerle ilgili beceriler teması altında *"iletişim (f:12)"* becerileri mevcut Fen Bilimleri öğretim programındaki yaşam becerileri arasından veliler tarafından daha önemli bulunmuştur.

Velilerin Sosyal Bilimler öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına sıralaması

Veliler Sosyal Bilimler öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına sıralamışlardır. Veli görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Veliler, Sosyal Bilimler Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Önem Sırasına Göre Sıralaması

	Tema	Kod	Katılımcılar	f
1	Bilişsel beceriler	Araştırma	V2,V4,V12,V18,V20,V24,V25, V26,V27,V30,V31,V33,V35,V36	14
2	Kişilerle ilgili beceriler	İletişim	V4,V6,V8,V13,V16,V17,V27, V20,V21,V22,V28,V31,V32	13
3	Bilişsel beceriler	Karar verme	V4,V6,V15,V16.V17,V18,V25, V26,V28,V31,V32,V34	12
4	Kişisel beceriler	Empati	V3,V7,V12,V16,V18,V19,V21, V28,V32,V34,V35	11
		Problem çözme	V4,V10,V11,V15,V17,V19, V22,V23,V29,V34,V35	
5	Kişisel beceriler	Değişim ve sürekliliği algılama	V2,V3,V5,V8,V10,V11,V13, V19,V29,V30	10

Tablo 23'e göre veliler**,** Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralamışlardır. Bu doğrultuda *bilişsel beceriler, kişilerle ilgili beceriler ve kişisel beceriler* olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Bilişsel beceriler teması altında *"araştırma (f:14)"* ve *"karar verme (f:12)";* kişilerle ilgili beceriler teması altında *"iletişim (f: 13)* ile kişisel beceriler teması altında *"empati (f:11), problem çözme (f:11)* ve *"değişim ve sürekliliği algılama (f:10)"* becerileri mevcut Sosyal Bilimler öğretim programındaki yaşam becerileri arasından veliler tarafından daha önemli bulunmuştur.

Velilerin geliştirilmesi planlanan programda yer almasını istedikleri yaşam becerileri

Velilerin, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan becerilerin dışında Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO tarafından belirtilen yaşam becerilerinden tasarlanması planlanan öğretim programında yer almasını istedikleri en önemli beş yaşam becerisine ait görüşleri Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 24. Velilerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Dersi Öğretim Programında Yer Almasını İstedikleri Beceriler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kişisel beceriler	Sorumluluk sahibi olma	V1,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12, V16,V17,V18,V19,V21,V22,V24, V25,V27,V28,V29,V30,V31,V32, V34,V34,V35	27
Kişisel beceriler	Kendine güvenme	V2,V4,V5,V6,V7,V8,V12,V13,V14,V15, V16,V18,V19,V21,V23,V24,V27,V28,V29, V31,V32,V33,V34,V35	24
Kişisel beceriler	Kişilerarası ilişki	V1,V3,V4,V5,V7,V8,V9,V11,V12,V13, V14,V15,V17,V18,V23,V24,V25,V29, V31,V34,V35,V36	23
Kişisel beceriler	Stresle başa çıkma	V2,V4,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V14,V16, V17,V22,V23,V24,V25,V27,V28,V30,V31, V34,V34,V35	22
Bilişsel beceriler	Planlama	V1,V2,V5,V7,V9,V10,V12,V13,V16,V18,V19, V21,V22,V23,V25,V27,V28,V30,V32,V34,V36	21
Kişisel beceriler	Duygular ile başa çıkma	V3,V4,V6,V8,V10,V11,V14,V16,V17,V20,V22, V23,V25,V26,V30,V31,V34	17
Bilişsel beceriler	Bilgiyi toplama ve organize etme	V1,V2,V3,V9,V11,V12,V13,V15,V18,V19, V20,V22,V26,V30,V36	15
İş hayatı ile ilgili beceriler	İnovasyon becerileri	V1,V2,V3,V5,V10,V11,V15,V19,V20, V24,V26,V27,V29,V35	14
İş hayatı ile ilgili beceriler	Liderlik	V6,V13,V15,V17,V20,V21, V28,V29,V31,V32,V33,V36	12
Kişisel beceriler	Esnek olma	V14,V20,V21,V32	4
Bilişsel beceriler	Sayıları kullanma	V36	1

Tablo 24'e göre velilerin Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan becerilerin dışında Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO tarafından belirtilen yaşam becerilerinden tasarlanması planlanan öğretim programında yer almasını istedikleri yaşam becerilerini sıralamışlardır. Bu doğrultuda *bilişsel beceriler, iş hayatı ile ilgili beceriler ve kişisel beceriler* olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Kişisel beceriler teması altında *"sorumluluk sahibi olma (f:27)", "kendine güvenme (f:23)", "kişiler arası ilişki (f:23), "stresle başa çıkma (f: 22)", "duygular ile başa çıkma* (f:17)"

ve *"esnek olma (f:4);* bilişsel beceriler teması altında *"planlama (f: 21)", "bilgiyi toplama ve organize etme (f:15)"* ve *"sayıları kullanma (f:1)* ile iş hayatı ile ilgili beceriler teması altında *"inovasyon becerileri (f:14)" ve "liderlik (f:12)"* becerileri veliler tarafından Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan becerilerin dışında Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO tarafından belirtilen yaşam becerilerinden tasarlanması planlanan öğretim programında yer almasını istedikleri yaşam becerileri olarak sıralanmıştır.

Velilerin ilkokulda öğretilmesi gereken en önemli 10 yaşam becerisine ilişkin görüşleri

Velilerin tüm yaşam becerilerini bir bütün olarak düşündüklerinde ilkokul düzeyinde öğretilmesi gereken en önemli 10 yaşam becerisin ne olduğuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 25'de yer almaktadır.

Tablo 25. Velilere Göre Öğretilmesi Gereken En Önemli 10 Yaşam Becerisi

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bilişsel beceriler	Düşünme becerileri	V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V11, V12,V13,V14,V15,V16,V17,V18,V20, V21,V22,V23,V24,V25,V26,V27,V28, V29,V30,V31,V32,V33,V34,V35,V36	34
Kişisel beceriler	Sorumluluk sahibi olma	V4,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13, V15,V17,V21,V22,V25,V27,V28,V29, V31,V32,V34,V35,V36	22
	Duygular ile başa çıkma	V4,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13, V17,V19,V20,V21,V22,V23,V25,V26, V28,V29,V31,V32,V35	22
	Kendine güvenme	V1,V2,V4,V6,V8,V9,V11,V13,V14, V15,V17,V22,V23,V24,V25,V26,V27, V31,V32,V34,V35,V36	22
Temel beceriler	Dijital okuryazarlık	V2,V3,V5,V6,V7,V8,V10,V12,V14, V16,V18,V20,V21,V23,V26,V28,V30, V33,V35,V36	20
Kişisel beceriler	Kişilerarası ilişki	V4,V8,V9,V12,V13,V15,V16,V17,V20, V22,V23,V24,V25,V28,V29,V31,V34, V35,V36	19
İş hayatı ile ilgili beceriler	Girişimcilik	V2,V3,V5,V7,V8,V11,V15,V17,V19, V21,V22,V24,V26,V28,V30,V31,V34, V35,	18
	İnovasyon becerileri	V4,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V22,V23, V27,V28,V29,V33,V35,V36	15
Temel beceriler	Medya okuryazarlığı	V3,V5,V7,V8,V10,V13,V15,V17,V20, V21,V25,V28,V31,V34	14
Kişisel beceriler	Liderlik	V4,V6,V8,V12,V13,V17,V25,V28,V29, V31,V32,V34	12

Tablo 25'e göre veliler tüm yaşam becerilerinin içinde öğretilmesi gerektiğini düşündüğü yaşam becerilerini sıralamışlardır. Bu doğrultuda, *bilişsel beceriler, kişisel beceriler, temel beceriler ve iş hayatı ile ilgili beceriler* olmak üzere dört tema ortaya çıkmıştır. Bilişsel beceriler teması altında *"düşünme becerileri (f:34)", kişisel beceriler teması altında "sorumluluk sahibi olma (f:22)", "duygular ile başa çıkma (f:22)", "kendine güvenme (f:22)", "kişiler arası ilişki (f:19)" ve "liderlik (f:12)"*; temel beceriler teması altında *"dijital okuryazarlık (f:20)" ve "medya okuryazarlığı (f:14)"* ile iş hayatı ile ilgili beceriler teması altında *"girişimcilik (f:18)" ve "inovasyon becerileri (f:15)"* becerileri velilerin tüm yaşam becerileri içinde öğretilmesi gerektiğini düşündüğü yaşam becerileri olarak sıralanmıştır.

Velilere göre öğretilmesi gereken yaşam becerilerinin gerekçeleri

Velilerin, öğretilmesi gereken yaşam becerilerine ilişkin gerekçelerinden elde edilen bulgular Tablo 26'de verilmiştir.

Tablo 26. Velilere Göre Öğretilmesi Gereken Yaşam Becerilerinin Gerekçeleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bilişsel Nedenler	Hayatında mantıklı kararlar verebilmek		9
	Yeni fikirler / yeni ürünler tasarlamak		8
	Karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmek		7
	Değişen dünya standartlarına ayak uydurmak		5
	Olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmak		4
	Kendini gerçekleştirmek		8
Duyuşsal Nedenler	Kendini güçlü hissetmek		6
	Duygusal olarak dengeli bir birey olmak		6
	Değişim ve sürekliliği algılamak		5
	Bilinçli bir birey olmak		4
	Topluma faydalı bir birey olmak		2

Tablo 26'ya göre, velilerin öğretilmesi gereken yaşam becerilerine ait gerekçelerine ilişkin görüşleri *"bilişsel nedenler"* ve *"duyuşsal nedenler"* olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. Bilişsel nedenlere ilişkin belirtilen gerekçelere ilişkin hayatında mantıklı kararlar verebilmek (f:9), yeni fikirler / yeni ürünler tasarlamak (f:8), karşılaştığı problemlere çözüm üretebilmek (f:7), değişen dünya standartlarına ayak uydurmak (f:5) ve olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmak (f:4) kodları elde edilmiştir. *Duyuşsal nedenler* temasına ilişkin kendini gerçekleştirmek (f:8), kendini

güçlü hissetmek (f:6), duygusal olarak dengeli bir birey olmak (f:6), hayatında değişim ve sürekliliği algılamak (f:5), bilinçli bir birey olmak (f:4), ve topluma faydalı bir birey olmak (f:2) kodları elde edilmiştir.

4.1.1.3.2. Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP'nin geliştirilmesi kapsamında ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında sınıf öğretmenliği ve program geliştirme konusunda tez yazmış, tez yürütmüş veya makale çalışması bulunan 9 uzmanla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Uzmanlardan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde tablolar halinde yer almaktadır.

Uzmanların mevcut ilkokul 4. sınıf öğretim programları ile yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri

Uzmanların mevcut ilkokul 4. sınıf öğretim programları ile yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Uzmanların Mevcut İlkokul 4. Sınıf Öğretim Programları İle Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Programın genel yapısı	Teorik bir program olması	U1,U4	2
	Öğretmenlerin uygulamada yetersiz olması	U6,U7	2
	Yaşam becerileri açısından yetersiz olması	U5	1
	Kalıcı öğrenmeyi desteklemiyor olması	U8	1
Kazanımlar	Az sayıda kazanımda yer veriliyor olması	U6,U9	2
	Kazanımların açık olmaması	U6	1
İçerik	Ders kitapları ve etkinliklerin yetersiz olması	U2,U9	2
Yöntem	Uygulama yapmada eksik olması	U1,U3,U4,U7	4
	Öğrenme yöntemlerinin yetersiz olması	U8	1
	Öğretmenlerin yöntem eksikliğinin olması	U9	1

Tablo 27 incelendiğinde, uzmanların mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programları ile yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri *"programın genel yapısı"*, *"kazanımlar", "içerik"* ve *"yöntem"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Programın genel yapısı teması altında *"teorik bir program olması (f:2)," "öğretmenlerin uygulamada yetersiz olması (f:2)," "yaşam becerileri açısından yetersiz olması"* (f:1) ve *"kalıcı öğrenmeyi desteklenemiyor olması (f:1)"* kodları ortaya

çıkmıştır. Kazanımlar teması altında *"az sayıda kazanımda yer veriliyor olması (f:2)"*, *"kazanımların açık olmaması"* (f:1) kodları elde edilirken; içerik teması altında *"ders kitapları ve etkinliklerin yetersiz olması"* (f:2); yöntem teması altında ise *"uygulama yapmada eksik olması"* (f:4), *"öğrenme yöntemlerinin yetersiz olması (f:1)"*, *"öğretmenlerin yöntem eksikliğinin olması (f:1)"* kodları elde edilmiştir. Bu temalara ilişkin uzman görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

U1: Mevcut programın daha çok teorik olduğunu öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için uygulamaya yeterince yer vermediğini düşünüyorum. (Programın genel yapısı-Yöntem)

U2: Mevcut programlarda yer alan yaşam becerilerinin 21.yüzyıl insan profiline uygun, yenilikçi, sosyal ve akademik başarıya dönük ihtiyaçları karşılayan nitelikte becerilerdir. Ancak ders kitapları, etkinlikler bu becerileri kazandırmayı yeterli derecede destelememektedir. (İçerik)

U3: Öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşabileceği durumlarla ilgili bilgiler öğreneceği, karşılaştığı sorunlara çözüm üreteceği için yaşam becerilerinin kazandırılması önemlidir. Bu sayede dışarıdaki yaşamlarında karşılaştıkları olaylarda edinmiş oldukları beceriler sayesinde daha pratik çözümler üretecektir. Ancak bu becerilere odaklanan bir programın beceri-kazanım- yöntem üçgeninde planlamanın iyi yapılıp daha çok uygulamaya fırsat vermesi gerektiğini düşünüyorum. (Yöntem)

U4: Yaşam becerilerini içeren bir öğretim programın, teorik bilgiden ziyade uygulamaya dönük etkinliklere ağırlık vermelidir ve öğrenci davranışına yansıması önemlidir. Mevcut programlarda okul dışı etkinliklerin ve sınıf içi uygulamaların yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Programın genel yapısı - Yöntem)

U5: Yaşam becerilerinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Bireylerin yaşam becerilerini edinmiş olmalarını zorunlu tutan mevcut dünya koşulları ortaya çıktığı için öğretim programlarının bu açılardan güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. En basit örnekle, bir fatura ödemek isteyen bir insan geçmişte olduğu gibi kuyruğa girmek zorunda kalmamak için dijital okuryazar becerileriyle donatılmış olmalıdır. Ancak mevcut programın yaşam becerileri açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Programın genel yapısı)

U6: Mevcut programlarda yaşam becerilerinin bazı kazanımlarda verildiğini ve bu kazanımlarında yeterince açık ve net olarak verilmediğini, öğretmenlerinde bu

kazanımları kendi yeterlilikleri çevresinde yorumladıkları için tam anlamıyla uygulanamadığını düşünüyorum. (Programın genel yapısı- Kazanımlar)

U7: Mevcut öğretim programlarının uygulama yapmak ya da deneyimlemek konusunda yetersiz kaldığını ve öğretmenlerin uygulama yapmak konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Programın genel yapısı- Yöntem)

U8: Öğrencilerin kendine toplumun içinde yer edinebilmesi ve toplumun bir parçası olabilmesi için yaşam becerilerinin öğrenciler için gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak derslerde esas alınan öğrenme yöntem ve tekniklerinin kalıcı öğrenmeyi sağlamak konusunda yetersiz kaldığını düşünüyorum. (Programın genel yapısı- Yöntem)

U9: Yaşam becerilerine mevcut programda az sayıda kazanımda yer verildiğini, ders kitapları ve etkinliklerin yaşam becerilerinin öğrencilere öğretilmesi açısından yetersiz olduğunu, öğretmenlerinde bu becerileri öğretmek konusunda yeterince donanımlı olmadığını düşünüyorum. (Kazanımlar- İçerik- Yöntem)

Uzmanların yaşam becerinin ilkokul öğrencilerine etkin bir şekilde kazandırılması için neler yapıldığına ilişkin görüşleri

Uzmanların yaşam becerinin mevcut ilkokul düzeyindeki öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için neler yapılmakta olduğuna dair görüşleri Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Uzmanların Yaşam Becerinin İlkokul Düzeyindeki Öğrencilere Etkin Bir Şekilde Kazandırılması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Programın uygulanması	Bazı yaşam becerilerine daha yoğun verilmesi	U4,U5	2
	Bazı yaşam becerilerinde uygulamanın yetersizliği	U2U5	2
	Öğrencilerin becerileri içselleştirilmesine fırsat verilmemesi	U6,U9	2
	Yaşam becerilerinin sadece bilgi düzeyinde verilmesi	U2,U7	2
	Becerilerin derslerle ilişkilendirilmesinin düşük düzeyde olması	U5	1
Kazanım	Bazı kazanımların birden fazla yaşam becerisini içermesi	U5,U8	2
İçerik	Günlük hayat ile ilgili konuların yetersizliği	U3	1
	Ders kitaplarındaki konu çeşitliliğinin yetersizliği	U1	1
Yöntem	Sınıf içi etkinliklere yer verilmesi	U1,U4,U8	3
	Örnek olay yöntemi etkinliklerinin kullanılması	U1	1
	Uygulamada öğrenme yöntemlerinin yetersizliği	U2	1
	Öğretmenlerin yöntem ve teknik açısından yetersizliği	U7	1

Tablo 28'e göre uzmanların, yaşam becerinin ilkokul düzeyindeki öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için neler yapıldığına dair görüşleri *"programın uygulanması", "kazanım", "içerik"* ve *"yöntem"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Programın uygulanması teması altında, *"bazı yaşam becerilerine daha yoğun verilmesi (f:2)," "bazı yaşam becerilerinde uygulamanın yetersizliği (f:2)", "öğrencilerin becerileri içselleştirilmesine fırsat verilmemesi (f:2)"* ve *"yaşam becerilerinin derslerle ilişkilendirilmesinin düşük düzeyde olması (f:1)"* kodları elde edilmiştir.

Kazanım teması altında *"bazı kazanımların birden fazla yaşam becerisini içeriyor olması (f:2)"* kodu elde edilirken; içerik teması altında *"günlük hayat ile ilgili konuların yetersizliği (f:1)", "ders kitaplarındaki konu çeşitliliğinin yetersiz olması (f:1)"* kodları ortaya çıkmıştır. Yöntem teması altında da *"sınıf içi etkinliklere yer veriliyor olması (f:3)", "örnek olay yöntemi etkinliklerinin kullanılıyor olması (f:1)", "uygulamada öğrenme yöntemlerinin yetersiz olması (f:1)"* ve *"öğretmenlerin yöntem ve teknik açısından yetersiz olması (f:1)"* kodları elde edilmiştir. Elde edilen temalara ilişkin bazı uzman görüşleri şu şekildedir:

U1: Mevcut programda bunun için yapılan etkinlikler daha çok sınıf içerisinde uygulamalarla ve ders kitaplarında örnek olay yöntemiyle verilmektedir. (İçerik - Yöntem)

U2: Türkçeyi doğru kullanma gibi beceriler iyi düzeyde her okulda ortalama bir şekilde veriliyor. Ancak girişimcilik, yenilikçi düşünme gibi becerilerde sınıf içerisinde öğrencilere yeterli uygulama yapılmadığını düşünüyorum. O yüzden de birçok yaşam becerisine dönük fazla bir şey yapılmıyor. Daha çok kazanımsal, uygulamasız öğretim yapılıyor.(Programın uygulanması - Yöntem)

U3: Mevcut programda öğrencilere kazandırılmak istenen yaşam becerileri az sayıda güncel hayat konuları ile uygulamaya fırsat verilmeden kazandırılmaya çalışılıyor. (İçerik)

U4: Her becerinin kazanımlarla birebir ilişkilendirilmediğini düşünüyorum. Bazı yaşam becerileri daha yoğun verilmektedir. Bunun yanında sınıf dışı etkinliklere de çok fazla yer verilmediği için yaşam becerilerinin geliştirilmesi güçleşiyor. (Programın uygulanması)

U5: Kazanımlarda belirgin olarak verilmeyen ya da birden fazla yaşam becerisi içeren kazanımlar ile yaşam becerilerinin kazandırılması için planlanan sınıf içi etkinlikler, yaşam becerilerinin tam anlamıyla kavranmasında yeterli değil. Bu etkinliklerin daha çok öğrencinin yaşantısından hareketle düzenlenen etkinlikler ile yaşam becerilerini içselleştirmesi sağlanmalıdır.(Programın uygulanması – Kazanım)

U7: Mevcut programda yaşam becerilerinin bilgi düzeyinde kazandırıldığını düşünüyorum. Bunun yanında bazı kazanımlar birden fazla yaşam becerisi içermektedir. Eğer ders kitabında açıkça belirtilen yaşam becerisi örneği varsa, öğretmen bunu derste işlemektedir. Hatta birçok sınıf öğretmeninin yaşam becerileri konusunda bilgisiz olduğunu düşünüyorum. .(Programın uygulanması – Yöntem)

U9: Yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalar genellikle öğrencilerin yaşam becerilerini içselleştirilmesine fırsat vermeyen daha çok bilgi düzeyinde ve sınıf içi uygulamalarla verilmektedir. (Programın uygulanması)

Uzmanların tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programına yönelik önerileri

Uzmanların, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için önerileri Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Uzmanların, Tasarlanacak Yaşam Becerileri Öğretim Programına Yönelik Önerileri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmenlere yönelik öneriler	Öğretmenler yaşam becerileri etkinlikleri konusunda bilinçlendirilmeli	U3,U7,U9	3
	Öğrencilerin uygulama yapmasına izin vermeli	U4,U7,U9	3
Programa yönelik öneriler	Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler arttırılmalı	U1,U4,U7,U8	4
	Öğrenci odaklı öğrenme yöntemleri tercih edilmeli	U3,U7,U8, U9	4
	Sınıf dışı etkinlikler arttırılmalı	U2,U5,U7,	3
	Günlük hayatı içine alan etkinlikler tasarlanmalı	U1,U4, U7,	3
	Disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli	U6,U7,	2
	Teknoloji temelli etkinlikler tasarlanmalı	U4,U8	2
	İşbirliğine dayalı etkinlikler arttırılmalı	U5,U6	2

Tablo 29'a göre, uzmanların önerileri *"öğretmenlere yönelik öneriler"* ve *"programa yönelik öneriler"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğretmene yönelik öneriler teması altında *"öğretmenler yaşam becerileri etkinlikleri konusunda bilinçlendirilmeli (f:3)"* ve *"öğrencilerin uygulama yapmasına izin vermeli (f:3)"* kodları ortaya çıkmıştır. Programa yönelik öneriler temasında ise *"yaparak yaşayarak*

öğrenmeye dayalı etkinlikler arttırılmalı (f:4)", "öğrenci odaklı öğrenme yöntemleri tercih edilmeli(f:4)", "sınıf dışı etkinlikler arttırılmalı (f:3)", "disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli (f:2)", "teknoloji temelli etkinlikler tasarlanmalı (f:29", "iş birliğine dayalı etkinlikler arttırılmalı (f:2)" ve *"günlük hayatı içine alan etkinlikler tasarlanmalı (f:3)"* kodları elde edilmiştir. Elde edilen temalara ilişkin bazı uzman görüşleri şöyledir:

U1: Daha çok uygulamaya dönük, günlük yaşamda işe yarayacak yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı işlevsel ve pratik bir öğretim programı tasarlanmalıdır. Kâğıt üstünde mükemmel görünüp uygulamaya konduğunda işlevsel olmayan etkinliklere de yer verilmemelidir .(Programa yönelik öneriler)

U3: Yaşam becerilerinin hepsi çok kıymetli o yüzden öğrencilerin ileriki yaşamlarını etkileyerek hayatlarına yön verebilir. Bu yüzden daha erken yaşlarda bu becerilerin kazanımı öğrencilere bir ömür katkı sağlayacak becerilerdir. Senaryo temelli uygulamalarla, örnek olaylarla, drama canlandırmalarıyla, derslerin içine somut bir şekilde yerleştirilmiş etkinlikler etkileşim tabanlı öğrenme ile tamamlanabilir. Bunun yanında yaşam becerileri konusunda öğretmenler bilgilendirilerek etkinliklerin daha anlamlı kavranılması sağlanabilir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

U4: Öğrenciler, günlük hayatın içinde ve uygulamalı olarak öğretilen şeyleri yaşamlarına daha çabuk uyarlarlar. Bu nedenle yaşam becerileri kazandırılırken yaparak yaşayarak öğrenme önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerinde buna fırsat vermesi gerekir. Öte yandan günümüz dünyasında önemli bir yere sahip olan teknolojinin öğrencilerin yaşam becerilerini öğrenmesinde önemli bir araç olabilir. Böylece örnek videolar, sesli hikayeler şeklinde öğrencilere kazandırılabilir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

U5: Yaşam becerilerini öğrenmek öğrencilerin toplum içerisinde var olmasına yardımcı olacağı için toplum içinde iş birliğini geliştirici etkinlikler tasarlanmalıdır. Toplum kolektif halde yaşanan bir ortamdır. Bu nedenle hayatın olmazsa olmazı iş birliğidir. Bu noktada sınıf dışı etkileşimli etkinlikler ile öğrencilerin iş birliğini arttırmaya yardımcı olunabilir. (Programa yönelik öneriler)

U7: Sınıf dışı etkinliklere önem verilmeli, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmeli, öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat verilmeli, öğretmenler yaşam

becerilerinin öğretilmesi konusunda bilinçlendirilmeli, öğrenciyi merkeze alan yaparak yaşayarak öğrenmeye etkinlikler tasarlanmalıdır. (Öğretmenlere yönelik öneriler-Programa yönelik öneriler)

U9: Öncelikle öğretmenlerin programı anlaması sağlanmalıdır aksi halde yaşam becerilerinin uygulamalı olarak öğretilmesi olması gerektiği gibi verimli olmayacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerini uygulama yapma fırsatı tanıması öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin yanında öğrencilerinde ilgisini çekecek teknoloji temelli uygulamalar artırılmalıdır. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Uzmanların mevcut İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler programlarında yer alan yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmeleri

Uzmanların mevcut İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretim programında yer alan yaşam becerilerine ilişkin değerlendirdiklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Uzmanların Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri											
		YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f			YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f
1	Analitik düşünme		X		6	23	Zaman ve kronoloji algılama		X		4
2	Karar verme		X		6	24	Konum analizi		X		4
3	Yaratıcı düşünme			X	4	25	Medya okuryazarlığı		X		4
4	Girişimcilik		X		6	26	Mekânı algılama	X			4
5	İletişim		X		6	27	Öz denetim		X		6
6	Takım çalışması		X		4	28	Politik okuryazarlık			X	6
7	Araştırma		X		6	29	Problem çözme		X		4
8	Çevre okuryazarlığı		X		6	30	Sosyal katılım	x	x	x	3
9	Değişim ve sürekliliği algılama		X		7	31	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama			X	4

Tablo 30 (Devam). Uzmanların Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri											
		YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f			YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f
10	Dijital okuryazarlık- Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma		X		6	32	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	X			6
11	Eleştirel düşünme			X	6	33	Yenilikçi düşünme			X	4
12	Empati			X	6	34	Zaman yönetimi		X		6
13	Finansal okuryazarlık			X	9	35	Kariyer Bilinci Geliştirme			X	7
14	Sorun Çözme		X		4	36	Dengeli Beslenme		X		6
15	Gözlem	X			4	37	Doğayı Koruma		X		5
16	Harita okuryazarlığı	x	X	x	3	38	Kaynakların Kullanımı		X		4
17	Hukuk okuryazarlığı			X	9	39	Kendini Koruma		X		4
18	İş birliği		X		4	40	Kendini Tanıma		X		5
19	Kurallara Uyma	X			5	41	Kişisel Bakım	X			4
20	Öz Yönetim		X		6	42	Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma	X			6
21	Sağlığını Koruma		X		6						
22	Kanıt kullanma		X		5						

Tablo 30'a göre, uzmanların İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmelerinde *"yeterli", "orta" ve "yetersiz"* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. *Orta* teması altında; *analitik düşünme (f:6), karar verme (f:6), girişimcilik (f:6), iletişim (f:6), takım çalışması (f:4), araştırma (f:6), çevre okuryazarlığı (f:6), değişim ve sürekliliği algılama (f:7), dijital okuryazarlık- bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (f:6), sorun çözme (f:4), iş birliği (f:4), öz yönetim (f:6),sağlığını koruma (f:6), kanıt kullanma (f:5), zaman ve kronoloji algılama (f:4), konum analizi (f:4), medya okuryazarlığı (f:4), öz denetim (f:6), problem çözme (f:6), zaman yönetimi (f:6), dengeli beslenme (f:6), doğayı koruma (f:5), kaynakları kullanma (f:4), kendini koruma (f:4), kendini tanıma (f:5)* kodları elde edilmiştir. *Yeterli* teması altında *gözlem (f:4), kurallara uyma (f:5), mekânı algılama*

(f:4), Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (f:6), kişisel bakım (f:4), milli ve kültürel değerleri tanıma (f:6) kodları elde edilmiştir. *Yetersiz* teması altında *yaratıcı düşünme (f:4), eleştirel düşünme (f:6), empati (f:6), finansal okuryazarlık (f:9), hukuk okuryazarlığı (f:9), iletişim (f:4), politik okuryazarlık (f:6), tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama (f:4), yenilikçi düşünme (f:4), kariyer bilinci geliştirme (f:7)* kodları elde edilmiştir. Ancak bazı kazanımlar; harita okuryazarlığı ve sosyal katılım becerilerinin mevcut programda değerlendirildiğinde eşit düzeyde çıktığı görülmüştür.

Uzmanların ilkokul yaşam becerileri program tasarısında yer alması gereken yaşam becerilerini önem derecesine göre sıralaması

Uzmanlara aşağıda yer alan yaşam becerileri sunularak onlardan bu yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31. Uzmanların İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Önemli	Öz-Farkındalık	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Eleştirel Düşünme	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Yaratıcı Düşünme	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Karar Verme	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Problem Çözme	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Etkili İletişim	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Kişilerarası İlişki	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Stresle Başa Çıkma	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Digital Vatandaşlık	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Sayıları Kullanma	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Teknolojiyi Kullanma	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Takım Çalışması	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Sorumluluk Sahibi Olma	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Planlama	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Esnek Olma	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Kendine Güvenme	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	İnovasyon Becerileri	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Liderlik	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9
	Araştırma	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	9
	Empati	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	8
	Duygular ile Başa Çıkma	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	8
	Bilgiyi Toplama ve Organize Etme	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	8
	Girişimcilik	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	8
	Kanıt Kullanma	U1,U2,U3,U4,U5,U7,U8,U9	8
Önemsiz	Empati	U6	1
	Duygular ile Başa Çıkma	U6	1
	Bilgiyi Toplama ve Organize Etme	U6	1
	Girişimcilik	U6	1
	Kanıt Kullanma	U6	1

Uzmanların ilkokul yaşam becerileri program tasarısında yer alması gereken yaşam becerileri sıralamasında *"önemli"* ve *"önemsiz"* olmak üzere iki tema elde

edilmiştir. *Önemli* teması altında *öz-farkındalık (f:9), eleştirel düşünme (f:9), yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki, stresle başa çıkma (f:9), dijital vatandaşlık (f:9), sayıları kullanma(f:9), teknolojiyi kullanma(f:9), takım çalışması(f:9), sorumluluk sahibi olma(f:9), planlama (f:9), esnek olma (f:9), kendine güvenme(f:9), inovasyon becerileri(f:9), liderlik (f:9), araştırma(f:8),empati(f:8), duygular ile başa çıkma(f:8), bilgiyi toplama ve organize etme(f:8), girişimcilik(f:8) ve kanıt kullanma(f:8)* kodları elde edilmiştir. *Önemsiz* teması altında *empati (f:1), duygular ile başa çıkma (f:1), bilgiyi toplama ve organize etme (f:1), girişimcilik (f:1) ve kanıt kullanma (f:1)* kodları elde edilmiştir.

Uzmanların öğrencilere kazandırılması gereken diğer yaşam becerilerine ilişkin görüşleri

Uzmanların öğrencilere kazandırılması gereken diğer yaşam becerilerine ilişkin - görüşleri Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Uzmanların Öğrencilere Kazandırılması Gereken Diğer Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kişisel Beceriler	Hayır diyebilme	U1,U4,U5	3
	İletişim	U2,U6,U9	3
	Öz bakım	U3,U7	2
	Çevreye uyum	U8,U9	2
Bilişsel Beceriler	Öğrenmeyi öğrenme	U3,U6,U7,U9	4
	Grafik okuryazarlığı	U1,U2,U8	3
	Yabancı dil öğrenme	U4,U5	2
	Eleştirel medya okuryazarlığı	U9	1

Tablo 32'ye göre uzmanların öğrencilere kazandırılması gereken diğer yaşam becerilerine ilişkin önerileri *"kişisel beceriler"* ve *"bilişsel beceriler"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Kişisel beceriler teması altında *"hayır diyebilme"* (f:3), *"iletişim"* (f:3), *"öz bakım"* (f:2) ve "*çevreye uyum"* (f:2) kodları elde edilmiştir. Bilişsel beceriler temasında da *"öğrenmeyi öğrenme*" (f:4), *"grafik okuryazarlığı"* (f:3), *"yabancı dil öğrenme"* (f:2) ve *"eleştirel medya okuryazarlığı"* (f:1) kodları elde edilmiştir.

4.1.1.3.3. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP'nin geliştirilmesi kapsamında ihtiyaçların belirlenmesi aşamasında 45 sınıf öğretmeniyle yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve bulgular tablolar halinde ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programları ile yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarında, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin, Mevcut İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğretim Programlarında, Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Programın uygulanması	Yaşam becerileri açısından yetersiz olması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11, Ö12,Ö15,Ö18,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25, Ö26,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö36,Ö37, Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö44,Ö45	30
	Sınav odaklı bir program olması	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13, Ö14,Ö16,Ö17,Ö19,Ö22,Ö23,Ö25, Ö27,Ö29,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35, Ö36,Ö39,Ö40Ö42,Ö43,Ö45	28
	Yaşam becerilerinin derslere dahil edilmemesi	Ö2,Ö9,013,Ö15,Ö18,Ö22,Ö23, Ö24,Ö27,Ö29,Ö30,Ö32,Ö34,Ö37, Ö39,Ö43	16
	Öğretmenlerin etkinlik üretmek konusunda yetersiz olması	Ö1,Ö3,Ö8,Ö12,Ö13,Ö17,Ö19,Ö20, Ö24,Ö25,Ö28,Ö31,Ö33,Ö35,Ö36, Ö38,Ö42,Ö43,Ö45	16
	Teorik bir program olması	Ö6,Ö10,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö19, Ö21,Ö24,Ö25,Ö29,Ö33,Ö37,Ö41	14
	Yaşam becerilerinin önemsiz görülmesi	Ö1,Ö8,Ö15,Ö21,Ö27,Ö32,Ö38,Ö45	8
	Öğrenci ihtiyaçlarına dönük olmaması	Ö9,Ö12,Ö19,Ö23,Ö31,Ö43,	6
Kazanım	Becerilerin açık bir şekilde belirtilmemesi	Ö3,Ö11,Ö18,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25, Ö28,Ö33,Ö37,Ö44,Ö45	12
	Kazanımların açık olmaması	Ö11,Ö15,Ö17,Ö21,Ö24,Ö29,Ö36, Ö39,Ö41,Ö44	10
	Öğretim programında kazanımların yetersiz olması	Ö2,Ö8,Ö15,Ö18,Ö20,Ö28,Ö29,Ö32	8
	Yaşam becerileri kazanımlarına ulaşılamaması	Ö17,Ö25,Ö32,	3
İçerik	Öğretim programındaki konuların yetersiz olması	Ö12,Ö17,Ö20,Ö26,Ö35,Ö38,Ö40, Ö43	8
Yöntem	Yaşam becerilerini geliştirecek öğrenme yöntem ve tekniklerinin yetersiz olması	Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13 ,Ö18,Ö19,Ö24,Ö26,Ö29,Ö30, Ö32,Ö37,Ö38,Ö39,Ö45	18

Öğretmenlerin, mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarında, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin görüşleri *"programın uygulanması", "kazanım", "içerik"* ve *"yöntem"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Programın uygulanması teması altında *"yaşam becerileri açısından yetersiz olması (f:30)"*, *"sınav odaklı bir program olması (f:28)"*, *"yaşam becerilerinin derslere dahil edilememesi (f:16)"*, *"öğretmenlerin etkinlik üretme konusunda yetersiz olması (f:16)"*, *"teorik bir program olması (f:14)"*, *"yaşam becerilerinin önemsiz görülmesi (f:8)"* ve *"öğrenci ihtiyaçlarına dönük olmaması (f:6)"* kodları ortaya çıkmıştır. Kazanımlar teması altında *"becerilerin açık bir şekilde belirtilmemesi (f:12)"*, *"kazanımların açık olmaması* (f:10)*"*, *"öğretim programındaki kazanımların yetersiz olması* (f:8)*"*, *"yaşam becerileri kazanımlarına ulaşılamaması* (f:3)*"* kodları elde edilmiştir. İçerik teması altında *"öğretim programındaki konuların yetersiz olması (f:8)"* kodu elde edilirken, yöntem teması altında *"yaşam becerilerini geliştirecek öğrenme yöntem ve tekniklerinin yetersiz olması (f:18)"* kodu elde edilmiştir. Belirtilen temalara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: Mevcut öğretim programlarında yer alan kazanımlarda yaşam becerileri açık ve net bir şekilde yer almadığı için öğretmenlerin kişisel becerilerinden yola çıkılarak farklı farklı uygulamalar ile öğrencilerin yaşam becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Hem uygulamadaki belirsizlik hem de sınav odaklı programda yaşam becerilerinin geliştirilmesinin zor olduğunu bunun ancak ayrı bir ders olarak uygulanırsa verimli olacağını düşünüyorum. (Programın uygulanması- Kazanım- Yöntem)

Ö6: Mevcut programlar ile yaşam becerilerinin kazandırıldığını, yeterince uygulandığını düşünmüyorum. Çünkü, programlar pratik yaşam becerilerinden ziyade teorik bilgiler içermektedir. (Programın uygulanması)

Ö8: Mevcut 3. Ve 4. Sınıf öğretim programlarında yaşam becerilerine kısıtlı olarak yer verilmektedir. Bunun yanında, öğretmenler sadece net olarak verilen yaşam becerilerine yönelik etkinlikleri uygulamakta, kendileri kazanımların içinde verilen yaşam becerilerine yönelik etkinlik üretememektedir. (Programın uygulanması- Kazanım- Yöntem)

Ö9: Mevcut programlarda yaşam becerilerine hem kısıtlı yer verildiğini hem de uygulamada, öğretmenlerin güncel etkinlikler hakkında eksikliği ve sınav odaklı eğitim

sisteminin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları engellediğini düşünüyorum. (Programın uygulanması - Yöntem)

Ö12: Mevcut programın yaşam becerilerini kazandırmak yerine daha çok akademik başarıya odaklı olduğunu, bu nedenle yaşam becerilerinin kazandırılamadığını düşünüyorum hatta birçok öğretmenin yaşam becerilerinin nasıl geliştirileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum. (Programın uygulanması - Yöntem)

Ö15: Öğrencilerin bu becerileri kazanması için mevcut programların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yaşam becerilerinin önemsiz olarak görüldüğü için ders programlarına entegre edilmesi gerektiğini ya da ayrı bir program olarak uygulanması gerektiğini düşünüyorum. (Programın uygulanması- Kazanım)

Ö21: Mevcut 3. ve 4. Sınıf müfredatının yoğun olmasından dolayı, yaşam becerilerinin önemsenmediğini, göz ardı edildiğini ve yetersiz kaldığını düşünüyorum. Öğretim programlarının kazanımlarında açık bir şeklide belirtilmeyen yaşam becerilerinin, öğretmenler tarafından anlaşılıp uygulanamadığını düşünüyorum. (Programın uygulanması- Kazanım)

Ö24: Mevcut öğretim programlarında yer alan öğretim yöntemlerinin sadece analitik düşünme, girişimcilik ve takım çalışması gibi bazı yaşam becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu ancak diğer birçok yaşam becerilerinin göz ardı edildiğini, bu yaşam becerilerine yönelik kazanımların bulunmadığını ya da gizil olarak kazanımlarda yer aldığını ve öğretmenlerin kazanımların içinde yer alan yaşam becerilerini ayırt etmekte zorlandığını düşünüyorum. (Programın uygulanması- Kazanım- Yöntem)

Ö26: Mevcut programların yaşam becerilerini geliştirmek konusunda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Programların öğrenme yöntem ve teknikleri açısından öğrencilerin beceri ve yeteneklerini tanıma ve ortaya çıkarmak için fırsat verilmediğini ve uygulama yapmak konusunda yönlendirilemediğini düşünüyorum. (Programın uygulanması- Yöntem- İçerik)

Ö29: Öğretim programları yaşam becerilerini geliştirmek konusunda yeterli düzeyde değil. Bunlar sadece teoride kalıyor. Öğrenciler uygulama yapmadığı için bu teorik bilgileri günlük hayatına yansıtamıyor. Öğrencilerin yaşam becerilerini kazanabilmesi için uygulama yapıp içselleştirmesi gerekiyor. (Programın uygulanması- Kazanım - Yöntem)

Ö32: Mevcut öğretim programlarında, öğretim yöntem ve teknikleri, içerik ve kazanımlar gibi birçok alanda yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması konusunda eksikler olduğunu düşünüyorum.(Kazanım- İçerik- Yöntem)

Ö37: Öğretim programlarında sık yapılan güncellemelerin yaşam becerilerine yansıtılamadığını düşünüyorum. Programın teorik açıdan ağır olduğunu, ders kitaplarının içerik açısından yetersiz kaldığını düşünüyorum. (Programın uygulanması- Kazanım- Yöntem)

Ö38: Mevcut öğretim programlarında yaşam becerilerinin kazandırılması bilgi, kavrama basamaklarıyla yürütülüyor, uygulama noktasında yetersiz olup, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları göz ardı edilmektedir. (Programın uygulanması- İçerik)

Ö42: Mevcut öğretim programlarının oldukça yoğun olduğu için öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik etkinliklere zaman kalmıyor. Programlar hafifletilerek bu becerilere yönelik kazanımlar eklenebilir ve etkinlikler arttırılabilir. (Programın uygulanması)

Öğretmenlerin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarında yer alan yaşam becerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin, mevcut ilkokul 3. Ve 4. Sınıf programlarında yer alan yaşam becerinin öğrencilere kazandırılması için neler yapılmakta olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Mevcut İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerinin Öğrencilere Kazandırılması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Programın genel özellikleri	Öğrencilere yaşam becerileri ile çok az katkı sağlaması	Ö2,Ö5,Ö6,Ö9,Ö15,Ö18,Ö20,Ö23, Ö25,Ö26,Ö30,Ö36,Ö39,Ö40,Ö44	15
	Yaşam becerilerine yüzeysel olarak yer verilmesi	Ö1,Ö7,Ö12,Ö13,Ö15,Ö18,Ö20, Ö22,Ö24,Ö27,Ö31,Ö34,Ö37,Ö42	14
	Güncel olmayan ve yetersiz bir program olması	Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö14,Ö17,Ö28,Ö32, Ö34,Ö35,Ö37,Ö42	12
	Sınav odaklı olması	Ö1,Ö4,Ö5,Ö9,Ö14,Ö18,Ö21,Ö26, Ö28,Ö33,Ö39,Ö45	12

Tablo 34 (Devam). Öğretmenlerin Mevcut İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerinin Öğrencilere Kazandırılması İçin Neler Yapıldığına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Kazanım	Kazanımlarda yaşam becerilerinin belirgin olmaması	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö9,Ö15,Ö17,Ö18, Ö20,Ö22,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27, Ö30,Ö36,Ö39,Ö40,Ö44,Ö45	20
	Bilgi düzeyinde veriliyor olması	Ö5,Ö6,Ö10,Ö12,Ö17,Ö18,Ö21, Ö25,Ö30,Ö34,Ö36,Ö37,Ö39,Ö42	14
İçerik	Sadece ders kitaplarındaki konulara sabit kalınması	Ö5,Ö8,Ö13,Ö15,Ö16,Ö18,Ö22,Ö25, Ö28,Ö29,Ö33,Ö36,Ö37,Ö40,Ö42	14
	Sınıf içi etkinliklerde belli başlı konuların kullanılıyor olması	Ö4,Ö6,Ö9,Ö16,Ö18,Ö25,Ö28,Ö34, Ö39,Ö41	10
	Yaşam becerilerini içeren konularla etkinlik yapılmıyor olması	Ö5,Ö10,Ö13,Ö14,Ö18,Ö20,Ö27, Ö39,Ö44	9
	Program dışındaki farklı konulara çok az yer veriliyor olması	Ö4,Ö11,Ö17,Ö22,Ö26,Ö29,Ö32, Ö38,Ö42	9
Yöntem	Uygulamalı etkinliklerin yeterli olmaması	Ö5,Ö8,Ö12,Ö15,Ö18,Ö21,Ö27,Ö28, Ö32,Ö35,Ö39,Ö40,Ö43,Ö45	14
	Yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri ile etkinliklerin tasarlanmamış olması	Ö2,Ö7,Ö14,Ö17,Ö20,Ö23,Ö27,Ö31, Ö35,Ö42,Ö44	11
	Laboratuvar ya da atölye çalışmalarının olmaması	Ö1,Ö3,Ö12,Ö19,Ö30,Ö34,Ö40	7

Öğretmenlerin mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarında yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına için neler yapılmakta olduğuna ilişkin görüşleri *"programın uygulanması", "kazanım", "içerik"* ve *"yöntem"* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Programın uygulanması temasına ilişkin "*öğrencilere yaşam becerileri ile çok az katkı sağlaması (f:15)", "yaşam becerilerine yüzeysel olarak yer verilmesi (f:14)",* "*güncel olmayan ve yetersiz bir program olması"* (f:12) ve *"sınav odaklı olması"* (f:12) kodları ortaya çıkmıştır. Kazanım teması altında "*kazanımların yeteri kadar belirgin olmaması* (f:20)", *"bilgi düzeyinde veriliyor olması (f:14)",* içerik teması altında *"sadece ders kitaplarındaki konulara sabit kalınması* (*f:14),"* *"sınıf içi etkinliklerde belli başlı konuların kullanılıyor olması (f:10)", "yaşam becerilerini içeren konularla etkinliklerin yapılmıyor olması (f:9)", "program dışındaki farklı konulara az yer veriliyor olması (f:9)"*, yöntem teması altında *"uygulamalı etkinliklerin yeterli olmaması (f:14)", "yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri ile etkinliklerin*

tasarlanmamış olması (f:11)”, *“laboratuvar ya da atölye çalışmalarının olmaması (f:7)”* kodları elde edilmiştir Elde edilen bu temalara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: Öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak için uygulanan mevcut kazanımların, daha çok sınav odaklı, açık bir şekilde ifade edilmeyen ve bilgi düzeyindeki basit becerilere katkı sağladığını düşünüyorum. Yaşam becerilerinin kazandırılması için sadece kitaplarda verilen etkinlikler uygulanabiliyor. Bu etkinliklerin ise öğrencilerin yaşam becerilerini uygulama yaparak, yaparak yaşayarak öğrenmesine yönelik etkinlikler olmadığı kanaatindeyim. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik – Yöntem)

Ö6: Öğrencilerin günlük hayatta karşısına çıkabilecek basit sorunları algılayıp çözüm üretmesine fırsat veren etkinlikler için yaşam becerileri hep bilgi düzeyinde verilmekte ve kazanımlarda yaşam becerileri net bir şekilde verilmiyor, ayrıca öğrencilerin bu becerileri kazanabilmesi için öğrencilere uygulama yapma fırsatı veren sınıf dışı ortamlar mevcut değil. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik)

Ö9: Mevcut programlar ve sınıf içi etkinliklerde basit düzeyde yaşam becerilerine katkı sunacak, güncel olmayan ve yetersiz çalışmalar yapılmaktadır. Enerjinin büyük bölümü sınav odaklı sisteme göre akademik başarı için harcanmakta ve yaşam becerileri göz ardı edilmektedir. Çünkü kazanımlar ile anlatılmak istenen beceriler net değildir. Bu kazanımları ayırt etmekte zorlanan öğretmenler ise daha çok sınıf içi etkinlikler kullanmaktadır. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik)

Ö11: Yaşam becerilerinin ilkokul düzeyinde etkin bir şekilde kazandırmak için mevcut programdaki yoğun kazanımlar nedeniyle zamanın yeterli olmadığından bu becerilere yönelik etkinlikler için ek zaman verilmelidir. (İçerik)

Ö12: Mevcut programlarda yüzeysel olarak verilen yaşam becerilerinin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için uygulamaya yönelik etkinlikler kullanılmakta ancak bunların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler sadece direk verilen etkinlikleri uygulayabiliyor, laboratuvar ya da kulüp şeklinde uygulanması gereken bu beceriler çoğu okulda ortam olmadığı için uygulanamıyor. (Kazanım - Yöntem)

Ö16: Mevcut programlarda yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması için yapılanların yetersiz olduğunu düşünüyorum. Buradaki en büyük

görev öğretmenlerdedir, fakat kazanımlarda yaşam becerilerinin açık ve net verilmemesi, öğretmenlerin bu kazanımlardaki yaşam becerilerine yönelik etkinlikler yapmaması, bu uygulamanın sadece ders kitaplarında yer alan etkinliklerde sınırlı kalmaması, okul dışı etkinliklerinin arttırılması gerekirken sınıf içi etkinliklerin kullanılması gibi sorunlar nedeniyle basit düzeyde yaşam becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlanmaktadır. (İçerik)

Ö18: Mevcut programlarda, akademik başarıyı önemseyen sınav odaklı uygulamalar zaman açısından öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirmesi için uygulama yapma fırsatı veren etkinliklerin kullanılmasına olanak tanımamaktadır. Bunun yanında mevcut kazanımlarda yaşam becerileri belirgin olmadığı için, sadece ders kitaplarındaki etkinlikler ile verilmeye çalışılmaktadır. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik – Yöntem)

Ö21: Özellikle 4. Sınıf öğretim programları kazanım sayısı açısından çok yoğun ve sınav odaklı olduğu için yaşam becerileri göz ardı ediliyor. Öğrencilere pratik uygulama öğretmek yerine teorik bilgiler öğretiyor ve öğrencilerin bunları içselleştirmesine zaman tanımıyoruz. (Programın genel özellikleri – Kazanım –Yöntem)

Ö22: Yaşam becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde, öğretim programında verilen kazanımlarından yola çıkılarak yaparak yaşayarak öğrenme teknikleri ile kitaplarda yer alan etkinlikler kullanılmaya çalışılıyor ancak bunu uygulamak için yeterli zaman yok. Ayrıca bazı yaşam becerileri kazanımlarda belirgin olarak verilirken, bazı kazanımlardaki yaşam becerileri belirgin değil ve yüzeysel olarak veriliyor. Bunların yanında öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için yakın çevresinde bulunan kişilerin tecrübelerini de kullanmalarını sağlamaya çalışıyoruz. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik)

Ö27: Öğrencilere yaşam becerilerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi için sadece kitaplarda verilen etkinlikler uygulanabiliyor, kazanımlarda açık ve net bir şekilde verilmeyen, yüzeysel olarak geçilen, yaşam becerilerini içeren uygulamalı etkinlikler yapılamamaktadır. (Programın genel özellikleri – Kazanım – İçerik – Yöntem)

Ö31: Mevcut programların kazanımlarında net bir şeklide verilmeyen yaşam becerilerini geliştirmek için yapılan uygulamalar genellikle yüzeysel ve teorik bilgi şeklinde kalmaktadır. Öğrenciler için yaparak yaşayarak öğrenme tekniklerini

kullanarak uygulama yapmasına fırsat verecek etkinlikler yapılamıyor. (Programın genel özellikleri –Yöntem)

Ö33: Öğrencilerime yaşam becerilerini kazandırmak için daha fazla yaparak yaşayarak uygulama yapmaya çalışıyorum ancak mevcut programlar çok yoğun ve sınav odaklı olduğu için yeteri kadar zaman ayıramıyor ve öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak istememe rağmen yapamıyorum. Öğretim programlarında yer alan kazanımların yaşam becerilerini belirgin bir şekilde vermediği için, sadece kitaplarda verilen etkinlikleri uygulayabiliyorum. (Programın genel özellikleri – Kazanım)

Ö35: Mevcut öğretim programlarının, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılması açısından güncel olmayan ve uygulama yapmaya fırsat vermediğini düşünüyorum. Eğer öğrenciler daha fazla yaparak yaşayarak uygulama yapma şansı elde ederlerse daha kalıcı öğrenme sağlanacaktır. (Programın genel özellikleri – Yöntem)

Ö38: Yaşam becerilerinin kazandırılması için öğrencilere okul içi ve dışında sorumluluk vererek, karşılaştığı problemlere de sorgulama yaptırmaya çalışarak düşünme becerilerini geliştirmeye çalışıyorum. Ancak ders kitaplarındaki etkinliklerde sınıf içi uygulamalar daha fazla mevcut. (İçerik)

Ö41: Mevcut öğretim programları ile kazandırılmak istenen yaşam becerileri için daha çok sınıf içi etkinlikler yapılabiliyor. Bu etkinlikler genellikle görsel ağırlıklı videolar ile desteklenerek öğrencilerin bilinçlendirilmesi sağlanmaktadır. (İçerik)

Ö43: Öğrencilere etkin bir şekilde yaşam becerilerini geliştirmek için öğretim yöntem tekniklerinden bu becerilere uygun olanlarını seçerek kullanmaya çalışıyorum. Ancak kitaplarda bu tarz öğrenmeye yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Yöntem)

Öğretmenlerin tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı için önerileri

Öğretmenlerin ilkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısına yönelik önerileri Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Tasarlanacak Yaşam Becerileri Öğretim Programına İlişkin Önerileri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat verilmesi	Ö1,Ö5,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21, Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29, Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,	17
	Öğretmenlerin yaşam becerileri etkinlikleri konusunda eğitim alması	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15, Ö22,Ö26,Ö29,Ö30,Ö35,Ö36, Ö40,Ö44	15
Programa Yönelik Öneriler	Ayrı bir yaşam becerileri dersi oluşturulması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11, Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20, Ö22,Ö23,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30, Ö32,Ö33,Ö35,Ö36,Ö41, Ö43,Ö44,Ö45	28
	Yaşam becerileri ile uyumlu bir programın tasarlanması	Ö1,Ö4,Ö7,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17, Ö18,Ö22,Ö24,Ö26,Ö27,Ö29, Ö30,Ö32,Ö33,Ö35,Ö36,Ö41, Ö43,Ö44,Ö45	20
	Sınav odaklı programdan vazgeçilmesi	Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15,Ö17, Ö22,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö32, Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39	19
	Yaşam becerilerinin uygulamalı olarak verilmesi	Ö3,Ö5,Ö7,Ö14,Ö16,Ö19,Ö23, Ö28,Ö30,Ö32,Ö33,Ö37,Ö38, Ö39,Ö40,Ö42,Ö44,Ö45	18
	Farklı yaşam becerileri atölyelerinin kurulması	Ö5,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18, Ö19,Ö26,Ö29,Ö32,Ö33,Ö36, Ö41,Ö42	15
	Okul dışı etkinliklerin arttırılması	Ö4,Ö8,Ö12,Ö15,Ö17,Ö19, Ö22,Ö26,Ö29,Ö31,Ö32,Ö33, Ö35,Ö36,Ö41	15
	Gerçek hayatı yansıtan etkinliklere yer verilmesi	Ö4,Ö9, Ö11,Ö12,Ö13,Ö20, Ö21,Ö24,Ö27,Ö29,Ö30,Ö34, Ö39,Ö45	14
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklerin arttırılması	Ö7,Ö14,Ö16,Ö19,Ö23,Ö25, Ö27,Ö29,Ö31,Ö34,Ö39,Ö43	12
	Öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik farkındalık kazanmasının sağlanması	Ö7,Ö13,Ö15,Ö19,Ö25,Ö26, Ö28,Ö31,Ö33,Ö37,	10
	Dijital becerilerin geliştirilmesi	Ö5,Ö8,Ö10,Ö14,Ö17,Ö18, Ö24,Ö28,Ö36,Ö41	9
	Yaratıcı drama etkinliklerinin arttırılması	Ö10,Ö18,Ö26,Ö32	4

Tablo 35'e göre öğretmenlerin, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için önerileri *"öğretmenlere yönelik öneriler"* ve *"programa yönelik öneriler"* olmak üzere iki tema altında toplanmaktadır. Öğretmenlere yönelik öneriler teması altında *"öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat verilmesi (f:17)", "öğretmenlerin yaşam becerileri etkinlikleri konusunda eğitim alması (f:15)"* kodları elde edilmiştir. Programa yönelik öneriler teması altında *"yaşam becerilerinin öğretim programlarına dahil edilmesi"* (f:25), *"ayrı bir yaşam becerileri dersi oluşturulması"* (f:25), *"yaşam becerileri ile uyumlu bir programın tasarlanması"* (f:20), *"sınav odaklı programdan vazgeçilmesi"* (f:19), *"yaşam becerilerinin uygulamalı olarak verilmesi"* (f:18), *"farklı yaşam becerileri atölyelerinin kurulması"* (f:15), *"okul dışı etkinliklerin arttırılması"* (f:15), *"gerçek hayatı yansıtan etkinliklere yer verilmesi"* (f:14), *"yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklerin arttırılması"* (f:12), *"öğrencilerin yaşam becerilerine yönelik farkındalık kazanmasının sağlanması"* (f:10), *"dijital becerilerin geliştirilmesi"* (f:9), *"yaratıcı drama etkinliklerinin arttırılması"* (f:4) kodları elde edilmiştir. Elde edilen temalara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Mevcut öğretim programlarından ayrı bir yaşam becerileri dersi oluşturulmalı ve öğretmenlerin öğrencilerine uygulama yapma imkânı vermesi sağlanmalıdır. Hatta yaşam becerileri konusunda yeterli bilgisi olmayan öğretmenlere gerekli eğitimler verilmelidir. (Öğretmenlere yönelik öneriler - Programa yönelik öneriler)

Ö4: İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı, ayrı bir ders şeklinde tasarlanmalı, sınıf dışı etkinlikler ve gerçek hayatı yansıtan etkinliklerle desteklenmelidir. (Programa yönelik öneriler)

Ö7: İlkokul yaşam becerileri öğretim programı tasarısı, öğrencilerin günlük yaşantılarını kolaylaştıracak kararlar almasını sağlayacak, daha çok uygulamaya dönük, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân verecek ayrı bir ders şeklinde tasarlanmalıdır. (Programa yönelik öneriler)

Ö9: Öncelikle ilkokul yaşam becerileri program tasarısı gerçek hayatı yansıtan bir program olmalıdır. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları problemlere karşı donanımlı olmasına imkân sağlamalıdır. Bunun yanında bu program tasarısı için sınav odaklı programdan vazgeçilmeli ve öğretmen yeterliliklerine uygun ya da öğretmenleri

motive edici eğitimlere dahil edecek şekilde düzenlenmelidir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö10: Bu program tasarısı, öğrencilerin yaratıcı drama çalışmaları yapmalarına ağırlık vermeli, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeli, öğrencilere yönelik robotik kodlama eğitimleri içermeli kısacası öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri arttırılmalıdır. (Programa yönelik öneriler)

Ö13: *İlkokul yaşam becerileri program tasarısı okulun fiziki yapısına uygun atölyeler kurulmasını içermelidir. Öğrencilerin bu atölyelerden kişisel tercihlerine göre yararlanması sağlanmalıdır. Çok amaçlı atölye uygulamalarının öğrencilerin farklı yaşam becerilerini fark etmesini sağlamalı ve donanımlı olarak gerçek hayatla yüzleşmesine yardımcı olacaktır. (Programa yönelik öneriler)*

Ö16: Yaşam becerileri öğretim programı tasarısının öğrencilerin günlük hayatını kolaylaştırıcı, uygulama yapmalarına fırsat veren etkinlikler içermelidir. Bunu desteklemek için çok amaçlı atölye ortamları kurulabilir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö19: Bu yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için İlkokul öğrencileri için farklı atölye sınıfları kurularak, her öğrencinin bu atölyelerden yararlanması sağlanmalıdır. Böylece, öğrencilerin her alanda uygulama yapmasına ve yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmiş olur. Bunun yanında, bu tasarının okul dışı etkinlikler ile öğrencilerin bu becerileri içselleştirilmesi sağlanmalıdır.

Ö20: Yaşam becerileri öğretim programı tasarısının, daha çok öğrencileri içine alan, gerçek hayatla uyumlu ve öğrencilerin daha çok uygulama yapmasına fırsat veren bir program olmalıdır. Ayrıca, yaşam becerilerinin diğer derslerdeki kazanımların içine yerleştirilmesindense ayrı bir ders olarak uygulanmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö21: Yaşam becerilerinin geliştirecek bir öğretim programı tasarısında, gerçek hayatı yansıtan, öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat verecek bir program tasarısı olarak planlanmalıdır. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö23: Yaşam becerileri öğretim programı tasarısı ayrı bir ders olarak ya da mevcut müfredatların yoğunluğu azaltılarak içlerine etkin bir şekilde yerleştirilebilir. Ancak bu tasarının daha çok uygulama içermesi ve yaparak yaşayarak öğrenme üzerine tasarlanmasının iyi olacağını düşünüyorum. (Programa yönelik öneriler)

Ö25: Öğrencilerimizi günlük yaşama hazırlayacak ve hayatlarında kendilerine yol bulabilmelerine yardımcı olacak bir program tasarısının oluşturulması ve bu tasarının çağın ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö28: İlkokul yaşam becerileri program tasarısının daha çok basit düzeyde de olsa kodlama-yazılım dersleri içermeli, bilişim alanındaki yenilikleri içeren becerileri içermeli kısacası öğrencilerin dijital becerilerini geliştirici uygulama yapmalarına fırsat veren bir öğretim programı olarak tasarlanmalıdır.

Ö31: Öğrencilerin yaşam becerilerini fark etmesini sağlayan, okul dışı etkinliklerin fazla olduğu bir tasarı oluşturulabilir ya da mevcut öğretim programlarına daha belirgin bir şekilde yerleştirilebilir. Ancak ne olursa olsun öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine yönelik olmalıdır. (Programa yönelik öneriler)

Ö34: Yaşam becerileri teorik olarak öğretilmek dışında pratik olarak günlük hayatında uygulanacak projeler şeklinde tasarlanabilir. Öğrenciler hayatı küçük yaşlardan itibaren yaşayarak öğrenmelidirler. (Programa yönelik öneriler)

Ö37: Yaşam becerilerinin öğrenciler tarafından ayırt edilebilmesi için, öğrencilerin aktif olarak günlük hayatla ilişkili etkinlikler ile uygulama yapması, daha çok eğlenerek öğrenme yapabilmesi için oyunla öğrenme ya da yaratıcı drama gibi uygulamalar seçilebilir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö38: Öğrencilere hazır bilgi vermekten ziyade araştırarak, düşünerek ve girişimde bulunarak kazandırılacak bir yaşam becerileri program tasarısı oluşturulmalıdır. (Programa yönelik öneriler)

Ö39: Öğrencilerin sanal ortamdan uzak tamamen doğal ortam yaratıp, uygulamalı bir şekilde çocuklara birebir gerçek hayat koşullarında eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Programa yönelik öneriler)

Ö40: Bu program tasarısı, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları problemlere karşı donanımlı olmasına imkân sağlamalıdır. Bunun yanında bu program tasarısı, öğretmen yeterliliklerine uygun ya da öğretmenleri motive edici eğitimlere dahil edecek şekilde düzenlenmelidir. (Öğretmenlere yönelik öneriler- Programa yönelik öneriler)

Ö42: Uygulamaya, deneyerek yapmaya yönelik etkinliklerin yer aldığı ders araç gereçleri geliştirilmeli, ayrıca oyun tarzında materyaller hazırlanıp okullarda kullanılmalıdır. Bu materyallerin yanında okullarda farklı atölye sınıfları kurularak öğrencilerin bu atölyelerden eşit koşullarda yararlanması sağlanmalıdır. (Programa yönelik öneriler)

Öğretmenlerin mevcut İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler programlarında yer alan yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmeleri

Öğretmenlerin mevcut İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretim programında yer alan yaşam becerileri ile ilgili değerlendirmelerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri											
		YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f			YETERLİ	ORTA	YETERSİZ	f
1	Analitik düşünme		X		34	22	Kanıt kullanma		X		32
2	Karar verme		X		39	23	Zaman ve kronoloji algılama		X		30
3	Yaratıcı düşünme		X		32	24	Konum analizi		X		28
4	Girişimcilik		X		34	25	Medya okuryazarlığı		X		26
5	İletişim		X		37	26	Mekânı algılama		X		34
6	Takım çalışması		X		40	27	Öz denetim		X		35
7	Araştırma		X		38	28	Politik okuryazarlık			X	38
8	Çevre okuryazarlığı		X		32	29	Problem çözme		X		39
9	Değişim ve sürekliliği algılama		X		25	30	Sosyal katılım		X		38

Tablo 36 (Devam). Öğretmenlerin Belirtilen Yaşam Becerilerine İlişkin Değerlendirmeleri

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri											
10	Dijital okuryazarlık-Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma		X		28	31	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama		X		30
11	Eleştirel düşünme			X	36	32	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma		X		35
12	Empati		X		35	33	Yenilikçi düşünme		X		32
13	Finansal okuryazarlık			X	32	34	Zaman yönetimi		X		30
14	Sağlığını Koruma	X			30	35	Kariyer Bilinci Geliştirme			X	38
15	Gözlem		X		35	36	Dengeli Beslenme	X			30
16	Harita okuryazarlığı		X		30	37	Doğayı Koruma	X			30
17	Hukuk okuryazarlığı			X	25	38	Kaynakların Kullanımı		X		32
18	Sorun Çözme		X		38	39	Kendini Koruma		X		36
19	İş birliği		X		36	40	Kendini Tanıma		X		34
20	Kurallara Uyma		X		32	41	Kişisel Bakım	X			25
21	Öz Yönetim		X		34	42	Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma		X		34

Tablo 36'ya göre, öğretmenlerin İlkokul Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerine ilişkin değerlendirmelerinde *"yeterli", "orta" ve "yetersiz"* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. *Orta* teması altında; *takım çalışması (f:40), karar verme (f:39), problem çözme (f:39), araştırma (f:38), sorun çözme (f:38), sosyal katılım (f:38), iletişim (f:37), iş birliği (f:36), kendini koruma (f:36), empati (f:35), gözlem (f:35), öz denetim (f:35), Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (f:35), analitik düşünme (f:34), girişimcilik (f:34), kendini tanıma (f:34), mekanı algılama (f:34), milli ve kültürel değerleri tanıma (f:34), öz yönetim (f:34), kanıt kullanma (f:32),*

kaynakları kullanma (f:32),yaratıcı düşünme (f:32), yenilikçi düşünme (f:32), kurallara uyma (f:32), çevre okuryazarlığı (f:32), harita okuryazarlığı (f:30), tablo grafik ve diyagram çizme ve yorumlama (f:30), zaman ve kronoloji algılama (f:30), zaman yönetimi (f:30), dijital okuryazarlık- bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma (f:28), konum analizi (f:28), medya okuryazarlığı (f:26), değişim ve sürekliliği algılama (f:25) kodları elde edilmiştir. *Yeterli* teması altında *sağlığını koruma (f:30), dengeli beslenme (f:30), doğayı koruma (f:30) ve kişisel bakım (f:25); yetersiz* teması altında *kariyer bilinci geliştirme (f:38), politik okuryazarlık (f:38), eleştirel düşünme (f:36), finansal okuryazarlık (f:32) ve hukuk okuryazarlığı (f:25)* kodları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin ilkokul yaşam becerileri program tasarısında yer alması gereken yaşam becerilerini önem derecesine göre sıralaması

Öğretmenlere aşağıda yer alan yaşam becerileri sunularak onlardan bu yaşam becerilerini önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 37'de yer almaktadır.

Tablo 37. Öğretmenlerin İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Önemli	Öz-Farkındalık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44, Ö45	45
	Eleştirel Düşünme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Yaratıcı Düşünme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Karar Verme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Problem Çözme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45

Tablo 37 (Devam). Öğretmenlerin İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Etkili İletişim	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Kişilerarası İlişki	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Empati	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Stresle Başa Çıkma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Duygu İle Başa Çıkma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Digital Vatandaşlık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	42
	Sayıları Kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Teknolojiyi Kullanma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Takım Çalışması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Bilgiyi Toplama Ve Organize Etme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45

Tablo 37 (Devam). Öğretmenlerin İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Sorumluluk Sahibi Olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	45
	Planlama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Esnek Olma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Kendine Güvenme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	İnovasyon Becerileri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	44
	Girişimcilik Becerileri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	43
	Liderlik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	43
	Kanıt Kullanma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	43
	Araştırma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	43
Önemsiz	Eleştirel Düşünme	Ö38	1
	Etkili İletişim	Ö26	1
	Stresle Başa Çıkma	Ö15	1

Tablo 37 (Devam). Öğretmenlerin İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısında Yer Alması Gereken Yaşam Becerilerini Önem Derecesine Göre Sıralaması

Tema	Kod	Katılımcılar	f
	Dijital Vatandaşlık	Ö11,Ö24,Ö39	3
	Teknolojiyi Kullanma	Ö30	1
	Planlama	Ö32	1
	Esnek olma	Ö16	1
	Kendine Güvenme	Ö21	1
	İnovasyon becerileri	Ö40	1
	Girişimcilik Becerileri	Ö15,Ö28,Ö34	2
	Liderlik	Ö17,Ö29	2
	Kanıt Kullanma	Ö2,Ö32	2
	Araştırma	Ö6,Ö14	

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin ilkokul yaşam becerileri program tasarısında yer alması gereken yaşam becerileri sıralamasında *"önemli"* ve *"önemsiz"* olmak üzere iki tema elde edilmiştir. *Önemli* teması altında *yaratıcı düşünme (f:45), karar verme (f:45), problem çözme (f:45), kişilerarası ilişki (f:45), empati (f:45), duygu ile başa çıkma (f:45), takım çalışması (f:45), sayıları kullanma (f:45), sorumluluk sahibi olma (f:45), bilgiyi toplama ve organize etme (f:45), öz-farkındalık (f:45), eleştirel düşünme (f:44),), etkili iletişim (f:44), stresle başa çıkma (f:44), teknolojiyi kullanma (f:44), planlama (f:44), esnek olma (f:44), kendine güvenme (f:44), inovasyon becerileri (f:44), girişimcilik becerileri (f:43), liderlik (f:43), kanıt kullanma (f:43), araştırma (f:43) ve dijital vatandaşlık (f:42)* kodları elde dilmiştir. *Önemsiz* teması altında ise *dijital vatandaşlık (f:3), girişimcilik becerileri (f:2), liderlik (f:2), kanıt kullanma (f:2), eleştirel düşünme (f:1), etkili iletişim (f:1), stresle başa çıkma (f:1), teknolojiyi kullanma (f:1), planlama (f:1), esnek olma (f:1), kendine güvenme (f:1), inovasyon becerileri (f:1)* kodları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gereken gördükleri diğer yaşam becerilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilere kazandırılmasını gerekli gördükleri diğer yaşam becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Öğrencilere Kazandırılmasını Gerekli Gördükleri Diğer Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Bilinç	Proje geliştirme bilinci	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16, Ö18,Ö20,Ö21,Ö22,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29, Ö32,Ö34,Ö37,Ö39,Ö41,Ö43,Ö44	24
	Kendini tanıma	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö12,Ö14,Ö15,Ö8,Ö20, Ö22,Ö23,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30,Ö32,Ö33, Ö37,Ö38,Ö44	21
	Çevre Bilinci	Ö3,Ö6,Ö10,Ö11,Ö15,Ö19,Ö20,Ö23,Ö27, Ö30,Ö31,Ö32,Ö36,Ö38,Ö41,Ö42,Ö45	17
	Gelecek bilinci ve planlaması	Ö6,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22, Ö23,Ö26,Ö28,Ö29,Ö31,Ö33,Ö35	16
	Kriz yönetimi	Ö5,Ö7,Ö9,Ö11,Ö14,Ö17,Ö18,Ö21,Ö24, Ö27,Ö29,Ö30,Ö34,Ö37	15
Farkındalık	Milli ve manevi farkındalık	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö15,Ö19,Ö21,Ö22, Ö25,Ö26,Ö29,Ö31,Ö32,Ö36,Ö42,Ö43,	18
	Etkin vatandaşlık	Ö7,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö21,Ö23,Ö25,Ö28, Ö30,Ö32,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40	15
	Tarihi farkındalık	Ö1,Ö7,Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21, Ö26,Ö33,Ö39	12
	Çağ okuryazarlığı	Ö4,Ö11,Ö19,Ö24,Ö26,Ö28,Ö35,Ö38	9

Öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması gereken diğer yaşam becerilerine ilişkin görüşleri *"bilinç"* ve *"farkındalık"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bilinç teması altında *"proje geliştirme bilinci"* (f:24); *"kendini tanıma"* (f:21), *"çevre bilinci"* (f:17), *"gelecek bilinci ve planlaması"* (f:16) ve *"kriz yönetimi"* (f:15) kodları elde edilmiştir. Farkındalık teması altında da *"milli ve manevi farkındalık"* (f:18), *"etkin vatandaşlık"* (f:15), *tarihi farkındalık* (f:12) ve *"çağ okuryazarlığı"* (f:9) kodları elde edilmiştir.

4.1.2. Bulgulara İlişkin Sonuçların Raporlaştırılması

İhtiyaç analizinin bu aşamasında velilerden, uzmanlardan ve öğretmenlerden elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.2.1. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Velilerden Elde Edilen Sonuçlar

STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP'ye yönelik ihtiyaçlarını belirleme kapsamında 4. sınıf öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler sonucunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

✓Veliler, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersleri, öğrencilerin yaşam becerilerini düşünme, hissetme ve yapma boyutları altında yaşam becerinin öğrencilerin çevresindeki gerçekleşen olayların farkına varmasını geliştirdiği ve analitik düşünmeyi geliştirdiğine, günlük hayatını kolaylaştırdığına ve araştırma yapmayı öğrettiğine vurgu yapmaktadırlar.

✓Veliler, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri derslerini öğrencilerin günlük hayatında karşılaştığı olayları fark etmesi ve bu olaylara çözüm üretmesi açısından gerekli olarak görmektedir. Ancak, yaşam becerilerini sadece kitapta yer alan bilgileri günlük hayatta kullanmak olarak gördükleri için öğrencilerini yaşam becerileri açısından yeterli olarak gördükleri bu açıdan bakıldığında velilerin, yaşam becerilerini farklı düşündükleri söylenebilir.

✓Veliler, öğrencilerinde en çok gelişen yaşam becerilerinin yaratıcı düşünme, analitik düşünme, iletişim ve karar verme olduğunu, en az gelişen becerilerinin ise planlama ve zaman yönetimi, duygularla baş etme, girişimcilik ve sorumluluk olduğunu belirtmişlerdir.

✓Veliler, Fen bilimleri dersi öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerinden en önemli 3 yaşam becerisini yaratıcı düşünme, iletişim ve karar verme olarak sıralamışlardır. Sosyal Bilimler dersi öğretim programlarında yer alan yaşam becerilerinden en önemli 5 yaşam becerisini araştırma, iletişim, karar verme, empati ve problem çözme ve değişim ve sürekliliği algılama olarak sıralamışlardır

✓ Veliler, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan becerilerin dışında WHO, UNICEF ve UNESCO tarafından belirlenen yaşam becerilerinden sorumluluk sahibi olma, kendine güvenme, kişilerarası ilişki, stresle başa çıkma ve planlama becerilerinin ilkokul yaşam becerileri öğretim programı tasarısında yer almasını istemektedirler.

✓Son olarak, veliler, öğretilmesi gerektiğini düşündüğü en önemli 10 yaşam becerisini; düşünme becerileri, sorumluluk sahibi olma, duygu ile başa çıkma, kendine güvenme, dijital okuryazarlık, kişilerarası ilişki, girişimcilik, inovasyon becerileri, medya okuryazarlığı ve liderlik olarak sıralamışlardır. Öğrenci velileri, yaşam becerilerinin

öğrencilerin karşılaştığı problemlere çözüm üretmesi, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurması, hayatında mantıklı kararlar verebilmesi, değişen dünyaya ayak uydurabilmesi, hayatında planlı olabilmesi, yeni ürünler tasarlayabilmesi, bilinçli bir birey olması, duygusal açıdan dengeli bir birey olması, kendini güçlü hissetmesi, değişim ve sürekliliği algılaması, kendini gerçekleştirebilmesi ve topluma faydalı bir birey olması için öğretilmesini gerekli görmektedirler.

4.1.2.2. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Uzmanlardan Elde Edilen Sonuçlar

Senaryo Temelli YBÖP tasarısına yönelik ihtiyaçları belirleme kapsamında alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

✓Uzmanların mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarını yaşam becerileri açısından değerlendirdiklerinde, öğretim programının genel yapısı, kazanımlar, içerik ve yöntem boyutları açısından değerlendirmişlerdir.

✓Uzmanlar, mevcut ilkokul 3. Ve 4. sınıf öğretim programlarının teorik bir program olduğunu ve uygulama yapmak için yetersiz bir program olduğuna vurgu yapmışlardır.

✓ Bunun yanında uzmanlar, yaşam becerilerinin mevcut öğretim programlarında sınıf içi etkinliklerle verilmekte olduğunu, bazı kazanımların birden fazla yaşam becerisi içerdiğini, yaşam becerilerinin sadece bilgi düzeyinde verildiğini, öğrencilerin yaşam becerilerini içselleştirilmesine fırsat verilmediğini ve bazı yaşam becerilerinin diğer yaşam becerilerinden daha yoğun bir şekilde ele alındığını belirtmişlerdir.

✓ Uzmanlar, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için, öğretmen ihtiyaçlarına ve programa yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yaşam becerileri etkinlikleri konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilere uygulama yapma fırsatı vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, program tasarısında öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiğini ve yaşam becerilerinin özellikle yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlikler ile öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

✓Uzmanların, İlkokul öğretim programlarında yer alan kazanımlara ait yaşam becerilerinden birçoğunu orta düzeyde değerlendirirken, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, iletişim, politik okuryazarlık, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, yenilikçi düşünme ve

kariyer bilinci geliştirme becerilerini yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Ancak belirtilen yaşam becerilerinin çoğunluğunu da önemli olarak değerlendirmişlerdir.

✓ Uzmanlar, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısında; kişisel ve bilişsel beceriler açısından farklı becerilerin de yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bunlardan en önemlisi ise öğrenmeyi öğrenmedir. Uzmanlar öğrencilerin kendilerinin farkına varması ve kendilerini gerçekleştirmeleri için öncelikle kendilerinin nasıl öğrendiğini ayırt etmesi gerektiğini önemli olarak görmektedirler.

4.1.2.3. YBÖP Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizinde Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar

Senaryo Temelli YBÖP tasarısına yönelik ihtiyaçları belirleme kapsamında 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

➢ Öğretmenler, mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarını yaşam becerileri açısından, öğretim programının genel yapısı, kazanımlar, içerik ve yöntem boyutlarına göre değerlendirmişlerdir.

➢Öğretmenler, mevcut ilkokul 3. ve 4. sınıf öğretim programlarının yaşam becerileri açısından yetersiz olduğuna, sınav odaklı bir öğretim programı uygulandığına ve yaşam becerilerini geliştirecek öğrenme yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, mevcut öğretim programlarının basit düzeydeki yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, yaşam becerilerine yüzeysel olarak yer verildiğini, yaşam becerilerinin açık olmadığını, sadece ders kitaplarındaki etkinliklerin kullanıldığını ve uygulamalı etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

➢ Öğretmenler, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için, öğretmen ihtiyaçlarına ve programa yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yaşam becerileri etkinlikleri konusunda eğitilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilere uygulama yapma fırsatı vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ayrı bir yaşam becerileri dersi için yaşam becerileri programı oluşturulması gerektiğine ve yaşam becerileri ile uyumlu bir program tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

➢ Öğretmenler, İlkokul öğretim programlarında yer alan kazanımlara ait yaşam becerilerinden birçoğunu orta düzeyde değerlendirirken, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve kariyer bilinci geliştirme

becerilerini yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Ancak belirtilen yaşam becerilerinin çoğunluğunu da önemli olarak değerlendirmişlerdir.

➢ Öğretmenler, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısında bilinç ve farkındalık boyutları açısından farklı becerilerinde yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bunlardan en önemlisi ise kendini tanımadır. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerinin farkına varması ve kendilerini gerçekleştirmeleri için öncelikle kendilerini tanıması gerektiğini önemli olarak görmektedirler.

4.2. İHTİYAÇ ANALİZİ ÇALIŞMALARINDAN ELDE EDİLEN SONUÇLARIN YAŞAM BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

İhtiyaç analizinin bu bölümünde velilerden, uzmanlardan ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara ilişkin yaşam becerileri öğretim programı tasarısında yer alması planlanan yaşam becerilerinin belirlenmesi için sonuçlar bir arada değerlendirilmiştir.

➢Veliler, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli on yaşam becerisini; düşünme becerileri, sorumluluk sahibi olma, duygular ile başa çıkma, kendine güvenme, dijital okuryazarlık, kişilerarası ilişki, girişimcilik, inovasyon becerileri, medya okuryazarlığı ve liderlik olarak sıralamışlardır.

➢Uzmanlar, İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısında; kişisel ve bilişsel beceriler açısından farklı becerilerin de yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Kişisel beceriler boyutu altında hayır diyebilme, iletişim, öz bakım ve çevreye uyum becerileri yer almıştır. Bilişsel beceriler boyutunda da öğrenmeyi öğrenme, grafik okuryazarlığı, yabancı dil öğrenme ve eleştirel medya okuryazarlığı becerileri yer almıştır. Bunlardan en önemlisi ise öğrenmeyi öğrenmedir.

➢Öğretmenler, mevcut İlkokul öğretim programlarında yer alan birçok yaşam becerisini önemli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu becerin yanında, öğrencilere kazandırılması gereken diğer yaşam becerilerini; bilinç teması altında proje geliştirme bilinci, kendini tanıma, çevre bilinci, gelecek bilinci ve planlaması ve kriz yönetimi ve farkındalık teması altında ise milli ve manevi farkındalık, etkin vatandaşlık, tarihi farkındalık ve çağ okuryazarlığı olarak sıralamışlardır.

Senaryo Temelli YBÖP tasarısında kazandırılmasına ihtiyaç duyulan beceriler olarak yukarıda belirtilen görüşlerden yola çıkılarak şu şekilde belirlenmiştir: *Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Planlama, Duygularla Başa Çıkma, Öz yönetim, Öz farkındalık, Empati, İletişim, Bilgiyi Kullanma, Değişime Açık Olma.*

4.3. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ HAZIRLANMASI

İhtiyaç analizi sonucu senaryo temelli YBÖP tasarısında yer alması gereken yaşam becerileri belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra hedef/kazanımların belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğrenme/öğretme sürecinin belirlenmesi ve düzenlenmesi ve sınama durumlarının (Ölçme Değerlendirme) belirlenmesi ve düzenlenmesi ögelerini içermektedir. Belirtilen bu ögelere aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

4.3.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Öğretim programları tasarlanırken öncelikle hedefler belirlenir. Hedefler bir programda varılmak istenen noktadır (Sönmez, 2005). Hedefler, programın sonunda ulaşmak istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir bilgi, beceri, tutum, yetenek ve alışkanlık gibi özellikler olarak ifade edilebilir (Akpınar, 2017). Programın hedefleri belirlenirken ihtiyaç analizinden elde edilen bulgulardan yararlanılır. Bu kapsamda bu çalışmada da ihtiyaç analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hedefler belirlenmiştir. Programın genel hedefleri şu şekildedir:

1.Gerçek yaşamda karşılaşacakları sorunları tanımlama, analiz etme ve çözebilme

2.Mevcut bilgi ve becerilerini kullanarak günlük yaşamdaki sorunlarla başa çıkabilme

3.Yaşam becerileri öz-yeterliğinin gereklerini yerine getirebilme

4.Yaşam becerilerini kullanarak kişisel, sosyal, akademik gelişimlerini destekleyebilme

5.Gündelik yaşamdaki değişen duygu durumlarını düzenleyebilme

6.Yaşamın değişen şartlarına karşı uyum sağlayabilme

7.Planlama yapmanın gereklerini yerine getirebilme

8.İletişim ve empatiye uygun hareket edebilme

4.3.2. Kazanımların Belirlenmesi

Kazanımları belirleme sürecinde, ihtiyaç analizi çalışmaları sonucunda, ilkokul öğrencilerine uygun olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerileri tasarısında esas alınmıştır. Bu kapsamda bu becerilerin her biri, bir

modül olarak ele alınmış ve belirlenen modüller kapsamında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik 45 kazanım havuzu oluşturulmuştur. Senaryo temelli YBÖP tasarısının kazanımları hazırlandıktan sonra bunların değerlendirilmesini yapmak amacıyla "kazanım değerlendirme formu" hazırlanmış ve bu form doğrultusunda öğretim üyesi olan altı uzmanın (4 EPÖ, 2 sınıf öğretmenliği alanlarında) görüşlerine başvurulmuştur. Kazanımları kendi alanları açısında değerlendirmeleri istenmiştir. Bununla kazanımların" eğitim programları ve öğretim ve sınıf eğitimi" alanları açılarından incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İncelemeyi yapan uzmanlara e-posta ve telefon yoluyla ulaşılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uzmanların incelemeleri sonucu belirtilen gerekli değişiklikler yapılarak 42 kazanım olarak son halini almıştır. Bu kazanımlar Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Yaşam Becerileri Modül Kazanımları

Modüller:	Kazanımlar:
Modül I: Eleştirel Düşünme	1.Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirler.
	2. Verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.
	3. Elde ettiği yeni bilginin doğruluğunu sorgular.
	4. Verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerini gerekçeleri ile açıklar.
	5. Bir durumla ilgili tahminde bulunur.
	6. Olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendirir.
Modül II: Planlama	7. Yapacağı işlerle ilgili plan yaparken amaçlar belirler.
	8. Planlarında, amaçlarına ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyar.
	9. Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yapar.
	10. Planlarındaki eksikleri belirler.
Modül III: Duygularla Başa Çıkma	11. Duygularını açıklar.
	12. Kendini rahat hissetmediği ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade eder.
	13. Olumsuz duygular hissettiğinde kendine farklı uğraşlar bulur.
	14. Duygularını kontrol eder.
Modül IV: Öz Yönetim	15. Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını belirler.
	16. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.
	17. Bireysel öğrenme sorumluluğunu alır.
	18. Kendi öğrenme sürecine ilişkin gözlemler yapar.
	19. Öğrenme sürecinde öz-değerlendirme yapar.

Tablo 39 (Devam). Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Yaşam Becerileri Modül Kazanımları

Modüller:	Kazanımlar:
Modül V: Öz Farkındalık	20. Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.
	21. Güçlü ve zayıf yönlerini söyler.
	22.Kendine ait duygu ve düşüncelerini fark eder.
Modül VI: Empati	23. Başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt eder.
	24. Başkalarının duygularını anlar.
	25. Kendini başkasının yerine koyar.
	26. Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket eder.
Modül VII: İletişim	27. Kendi düşüncelerini özgürce ifade eder.
	28. Karşısındakini etkili bir şekilde dinler.
	29. Farklı iletişim türlerini uygular.
	30. Etkili iletişim durumlarını uygular.
Modül VIII: Bilgiyi Kullanma	31. Bilgiyi farklı durumlarda kullanır.
	32. Hangi bilgiyi ne zaman kullanması gerektiğini ayırt eder.
	33. Öğrendiği bilgiyi günlük yaşamda kullanır.
	34. Öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretir.
Modül IX: Değişime Açık Olma	35. Günlük hayatta olan değişiklikleri takip eder.
	36. Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlar
	37. Gelecek ile ilgili planlarını farklı durumlara göre tekrar düzenler.
	38. Okulda yapacağı işler için farklı yollar arar.
Modül X: Yaratıcı Düşünme	39. Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek ister.
	40. Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih eder.
	41. Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendine has yeni yöntemler arar.
	42. Yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat eder.

Öğretim programı için belirlenen kazanımlara yönelik kazanım değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form 6 alan uzmanı (Dr. Öğr. Üyesi) ve 2 sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, yaşam becerilerine yönelik belirlenmiş olan kazanımların eksik ya da yetersiz olanları tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra, öğretim programının boyutları; hedef/kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretim programı uygulaması için senaryo temelli öğretim materyalleri hazırlanmıştır.

Bir program tasarısında, hedeflenen kazanımlar, programın uygulanması sonucunda gerçekleşecek olan öğrenme ürünlerinin içermelidir. Bu ürünler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak farklılık gösterebilmektedir. Öğrenme hedeflerini

tamamıyla bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel diye ayırmak mümkün değildir. Ancak herhangi bir hedefteki ağırlıklı öğrenme özelliklerine bakarak bir ayırıma gidilebilmektedir. Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin ağırlık taşıdığı bir alan olup kişinin öğrenilmiş davranışlarından zihinsel yeti ve becerilerine daha çok yer veren özellikler içerir. Bilişsel alandan farklı olarak duyuşsal alan, ilgi, tutum, sevgi, nefret, güdüleme, alışkanlık vb. değer yargılarıyla ilgili ve duygusal yönlerin ağır bastığı öğretim hedeflerini içermektedir. Devinişsel kazanımlar ise zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren becerilerin ağırlıkta olduğu bir alandır (Sözer, 2003). Bu kapsamda senaryo temelli YBÖP tasarısı kazanımlarının otuz üçü Bloom taksonomisi bilişsel alan (1,2,3,4,5,6, 7,8,9,10,15,16,17,18,19,20,21,24,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42 numaralı kazanımlar) ve sekizi duyuşsal alana (6,11,12,13,14,22,23,25,26 numaralı kazanımlar) yöneliktir.

4.3.3. İçeriğin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Eğitim programı tasarlanırken öğrencinin başarılı olabilmesi için belirlenen kazanımları sağlayacak bilgilerin belirlenmesi gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu bilgiler, programın ikinci öğesi olan "içerik" kapsamında belirlenir. Bu aşamada, kazanımlara ulaşmak için "ne öğretilmeli" sorusuna cevap aranarak; öğrencilere öğretilecek bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar belirlenir. İçerik, öğrencilere hedef davranışları kazandırmak için bir araç olup, bu hedeflere ulaştıracak ünite ve konuların düzenlenmesi çalışmalarını içerir (Sönmez, 2010). İçerik ihtiyaçlara ve hedeflere uygun seçilmelidir. Öğrenme ilkelerine uygun ve sistematik bir şekilde düzenlenmelidir (Demirel, 2012). Bu amaçla senaryo temelli YBÖP tasarısı içerik boyutunda öğrencilerin ilkokul düzeyinde, en iyi öğrenmesi gereken yaşam becerileri ilişkilendirilmiş konular belirlenmiş ve öğrencilerin merak duygularını güçlendirici içeriklerle tasarlanmıştır.

Senaryo temelli YBÖP tasarısının içerik boyutu, ilkokul düzeyinde belirlenen yaşam becerilerini elde etmek için modüler programlama yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin kendi başına öğrenmesini teşvik eden, bütünlüğü olan ve birbirini tamamlayan bağımsız öğrenme birimlerinden oluşan bir yapı sunar (Sönmez, 2010). Modüler programlama genellikle meslek ve beceri eğitiminde kullanılır, bu nedenle her bir modül, belirlenen kazanımlara ulaşmada önemli olan yaşam becerilerini kapsar. Bu nedenle, senaryo temelli YBÖP tasarısının yaşam becerilerine göre tasarlanmasında modüler programla yaklaşımı kullanılmıştır.

İhtiyaç analizi sonucunda belirlenen yaşam becerileri; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma, değişime açık olma şeklinde, her biri ayrı birer modül olarak toplam on modül tasarlanmıştır. Modüller birleştiği zaman yaşam becerilerini temsil etmektedir. Bu çalışmada, öğrencilere her yaşam becerisine yönelik verilen senaryolarda, öğrencinin merakını uyandırmaya, dikkatini çekmeye ve senaryo durumlarında düşünmeye yönlendiren içeriklere özellikle dikkat edilmiştir.

İçerik ve etkinliklerin hazırlanmasında Ornstein ve Hunkins'in (2016) belirttiği kendine yeterlilik, önem, geçerlilik, ilgi, fayda, öğrenilebilirlik, uygulanabilirlik ölçütleri rehber olarak alınmıştır. Senaryo temelli YBÖP tasarısının, senaryo temelli içerikleri belirlenirken, hedef davranışları ortaya çıkarabilecek düzeyde tutarlı, öğrenciye göre önemli ve ilgi çekici, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine uygun ve anlamlı, öğrencilerin ön bilgilerine uygun, gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir ve günlük hayatta uygulanabilir olmasına özel bir önem verilmiştir. Ayrıca, senaryo temelli içeriklerin basitten zora, somuttan soyuta, kolaydan zora, yakından uzağa doğru sıralanması da dikkat edilmiştir.

4.3.4. Öğrenme/Öğretme Sürecinin Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Öğretim programının uygulama aşaması olan eğitim durumları veya öğrenme-öğretme süreci, program geliştirmenin "süreç" boyutunu oluşturmaktadır (Demirel, 2012). Bu anlamda Senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulama sürecinde yaşam becerilerinin etkili bir şekilde öğrencilere nasıl öğretileceğine odaklanılmış, uygun öğretim modeli, yöntem ve teknikleri, etkinlikler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme öğretme süreci, hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için içeriğin en etkili biçimde öğretilmesi, istenilen becerilerin ve davranışların kazandırılması ile ilgili çalışmaları kapsar. Bunun için öğrenme yaşantıları düzenlenir (Karacaoğlu, 2011; Demirel, 2012). Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, etkili öğretim ortamının oluşmasında veya öğretim sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir.

Tyler (2014) öğrenme yaşantıları seçilirken bazı ilkelere uyulması gerektiğini belirtmektedir. Bunların ilki, öğrenciye hedef davranışta bulunan davranışı uygulama fırsatı veren yaşantılar sağlanması gerektiğidir. Örneğin bir hedef davranış öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçlıyorsa seçilen yaşantılar öğrenciye problem çözme fırsatı vermelidir. İkincisi, öğrenme yaşantısının öğrencinin yapacağı etkinlikten tatmin olacağı, hoşuna gideceği şekilde olmasıdır. Üçüncüsü, öğrencilerin yapabileceği

yaşantılar olmalıdır. Yani öğrencinin hazırbulunuşlık düzeyi, yaşı, yatkınlığı mevcut erişi gibi özelliklerine uygun olmalıdır. Dördüncüsü, aynı hedef davranışlara ulaşmak için kullanılabilecek birçok yaşantının var olmasıdır. En uygun ve en etkili olan yaşantılar belirlenmelidir. Beşincisi ise aynı öğrenme yaşantılarının birden çok sonuç doğurabileceğidir. Bu nedenle yaşantılar seçilirken, uygulama sonunda neden olabileceği olumlu, olumsuz yönlerine dikkat edilmelidir. Senaryo temelli YBÖP tasarısının öğrenme yaşantıları düzenlenirken, ilkokul öğrencilerine hedef davranışta bulunan uygulama fırsatı veren, öğrencinin yapacağı etkinlikten tatmin olacağı, öğrencilerin yapabileceği, en uygun ve en etkili olan yaşantılar belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme yaşantıları oluşturulurken, fen bilimleri ve sosyal bilimler dersleriyle ilişkilendirilmeye dikkat edilmiştir. Araştırmacı, öğrenme yaşantılarını 4. Sınıf fen bilimleri ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içerik ve etkinliklerden yola çıkarak ilişkilendirerek farklı senaryolar oluşturmuştur. Her modülde, farklı bir içerik ve senaryo kullanmaya dikkat edilmiş, etkinlik tekrarlarından kaçınmıştır. Modüllere ait belirlenen kazanımlardan yola çıkılarak zengin ve çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması hususuna da dikkat edilmiştir.

Bu bakımdan senaryo temelli YBÖP tasarısının öğretim süreci ihtiyaç analizi çalışmaları sonuçlarına dayalı olarak çeşitli senaryo temelli etkinliklerle zenginleştirilmiştir.

Senaryoların geliştirilmesi aşamasında Hafler'in (1997) senaryo geliştirme aşamaları olan planlama, yazma, uygulama ve düzeltme aşamaları dikkate alınmış ve aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Planlama: İlk olarak, hazırlanacak olan senaryoların konusu, bu senaryolarla öğrencilerin ulaşmaları istenilen kazanımlarla ilgili planlamalar yapılmıştır.

Yazma: Planlama aşamasından sonra senaryolar yazılmıştır. Alanyazın incelendiğinde senaryoların gerçek yaşamla ilişkili (Veznedaroğlu, 2005); çeşitli, açık ve anlaşılır (El-Issawy, 2005), öğrencilerin fikir üretecekleri yapıda (Açıkgöz, 2009) olması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte senaryo etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini, motivasyonunu (Errington, 2003); merak duygusunu (Dicle, 2002) ve hayal güçlerini (Stomp, 2003) geliştirmesi önemlidir. Alanyazındaki bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada da öğrencilerin tek bir cevap yerine karar verme süreçlerine odaklanmalarına olanak sağlayan problem temelli senaryolar (Errington, 2011) hazırlanmıştır. Senaryolar öğrencilerin problem çözmelerine, fikir üretmelerine olanak sağlayacak şekilde

geliştirilmiştir. Öğrencilerin merak duygusunun geliştirilmesi ve derse yönelik ilgilerinin artması için senaryolar aşamalı ve aşamasız olmak üzere farklı yapılarda hazırlanmıştır. Bu süreçte senaryo yazma ilkeleri göz önünde bulundurulmuş ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Senaryoların dil, içerik ve amaca uygunluk açısından etkililiği incelenmiştir.

Uygulama: Hazırlanan senaryolar öğrencilere yazılı olarak program tasarısının ön uygulama aşamasında yürütülen derslerde sunulmuştur.

Düzeltme: Bu aşamada sürece ilişkin öğrencilerden elde edilen geri bildirimler yer almaktadır. Öğrencilerin verilen senaryo durumuna verdikleri dönütlere ve daha sonra senaryo durumuna ilişkin geliştirdikleri çözüm yollarına göre düzeltmelere gidilmiştir. Öğrencilerin senaryolara verdikleri dönütler doğrultusunda sürecin iyileştirilmesi ve daha etkili olarak planlanması amaçlanmıştır.

Bu etkinliklerin uygulama aşamasında da süreçte öğrencilerin aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya dikkat edilmiştir. Tablo 40'da her modül için kullanılan öğretim yöntem teknikleri verilmiştir:

Tablo 40. Modüllere Göre Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Modüller:	Öğretim Yöntem Teknikleri
Modül I: Eleştirel Düşünme	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Grup Çalışması
	Soru-Cevap
	Tartışma
	Röportaj
Modül II: Planlama	Anlatım
	Grup Çalışması
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Beyin Fırtınası
	Soru- Cevap
Modül III: Duygularla Başa Çıkma	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Soru - Cevap
	Grup Çalışması
	Drama

Tablo 40 (Devam). Modüllere Göre Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Modüller:	Öğretim Yöntem Teknikleri
Modül IV: Öz Yönetim	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Grup Çalışması
	Soru – Cevap
	Görüş Geliştirme
Modül V: Öz Farkındalık	Soru Sorma
	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Drama
	Tartışma
Modül VI: Empati	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Grup Çalışması
	Soru–Cevap
	Konuşma Halkası
Modül VII: İletişim	Soru Sorma
	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Drama
Modül VIII: Bilgiyi Kullanma	Soru Cevap
	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Beyin Fırtınası
Modül IX: Değişime Açık Olma	Soru Cevap
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Beyin Fırtınası
	İkili Grup Çalışması
Modül X: Yaratıcı Düşünme	Soru Cevap
	Anlatım
	Senaryo Temelli Öğrenme
	Beyin Fırtınası

Senaryo temelli YBÖP tasarısının etkinliklerinin geliştirme aşamasında da öğrenme yaşantılarının, öğrenci seviyesi uygun olmasına, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamasına, süreçte öğrenciyi aktif kılmasına dikkat edilmiştir.

4.3.5. Sınama Durumlarının (Ölçme Değerlendirme) Belirlenmesi ve Düzenlenmesi

Bir öğretim programının en son aşaması ve tamamlayıcı öğesi değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir. Programın hedeflerinin/kazanımlarının gerçekleşme derecesini belirleme süreci olarak ifade edilen bu aşamada, programın amacına ne kadar ulaşıp ulaşmadığı değerlendirme sonucunda anlaşılır (Küçükahmet, 1997; Ertürk, 2013). Bu kapsamda senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulama öncesinde ve sonrasında, araştırmacı tarafından öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla "Yaşam Becerileri Ölçeği" geliştirilmiştir. Uygulama sürecinde, uygulayıcının günlük tutmasına karar verilmiş ve öğrenciler için de çalışma kağıtları hazırlanmış ve her modül sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi için bir kazanım öz değerlendirme formu hazırlanmıştır.

Uygulama sonrasında ise, sürece yönelik öğrenci görüşleri için öğrenci günlük formu hazırlanmıştır. Böylelikle hem uygulama öncesinde ve sonrasında hem de süreç içinde nicel ve nitel veriler toplanarak değerlendirme yapılmış ve programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

4.4. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Senaryo temelli YBÖP tasarısının kazanımları, etkinlikleri ile sınama durumları belirlendikten sonra hazırlanan ders planları uygulanmadan önce uzmanlarca incelenerek değerlendirilmiştir. Bu amaçla Eğitim Programları ve Öğretim alanında 3 uzman ve Sınıf Eğitimi alanında iki uzman olmak üzere 5 uzman ile iletişim kurulmuş ve e-posta yoluyla program tasarısı uzmanlara gönderilmiştir. Alınan dönütler sonucunda da aşağıda belirtilen düzeltmeler yapılmıştır:

- İki EPÖ uzmanının, modüllerde kazanımlara göre geliştirilmiş olan senaryoların farklı öğretim yöntem teknikler ile desteklenmesi gerektiğini tavsiye etmesi üzerine tüm modüllerde düzeltmeye gidilmiştir.

- Bir sınıf eğitimi uzmanının, 2 farklı modülde (İletişim ve Eleştirel Düşünme) etkinlik için belirlenen süreye dikkat edilmesinin gerektiğini, çalışma grubunun ilkokul 4. sınıf olmasından kaynaklı süre sıkıntısının yaşanabileceğini belirtmesi üzerine bu modüllerde değişikliğine gidilmiştir.

- Yaratıcı düşünme modülünde, senaryo temelli etkinliklerin ilkokul düzeyine uygun olması için daha sade ve açık olması önerisi üzerine düzeltme yapılmıştır.

- Modül sonlarında yer alan değerlendirme sorularındaki bazı hataların düzeltilmesine yönelik öneriler olmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

- Genel olarak bakıldığında, alan uzmanları hazırlanan program bir öğretim programı gereklerine uygun olduğu, ihtiyaç analizi, kazanım, konu ve etkinliklerin uygun ve uyumlu olduğu, ayrıca bu tasarının ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçeklerin de uygun olduğunu konusunda görüş bildirmişlerdir. Belirtilen düzeltmeler yapılarak senaryo temelli YBÖP tasarısının son hali verilmiştir.

4.5. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ UYGULANMASI

Çalışmanın bu bölümünde öğretim programı tasarısının pilot ve asıl uygulaması hakkında bilgilere yer verilmiştir.

4.5.1. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Pilot Uygulaması

Senaryo temelli YBÖP tasarısının pilot uygulama çalışması 2023-2024 öğretim yılının birinci döneminde Uşak Merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulun 4-A sınıfında öğrenim gören 18 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler, okulda bulunan dört şube arasından rastgele seçilmiştir. Pilot uygulama sürecinde uygulayıcı olan araştırmacı, uygulama sürecindeki olumlu ve olumsuz durumları, programın aksayan yönlerini belirlemek amacıyla her uygulamadan sonra araştırmacı günlükleri tutmuştur.

- Uygulama sürecinde, 4.sınıf öğrencilerinin senaryo temelli yaşam becerileri etkinliklerine katılmak için istekli ve hevesli oldukları görülmüştür.

- Hiçbir yaşam becerisi modülünde ders süresi konusunda sıkıntı yaşanmamıştır.

- Değişime açık olma yaşam becerisinde öğrenciler, senaryo kartları etkinliğinde çok eğlendiklerini belirtmişlerdir.

- Öğrenciler, verdikleri cevaplara göre not almayacaklarını ve bu etkinliklerin sonucunda sınav olmayacaklarını öğrendiklerinde daha özgür davranmaya başlamışlardır.

- Öğrenciler yaşam becerileri modüllerindeki hiçbir ekinlikte zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

- Birkaç etkinlikte cümleler daha açık şekilde düzenlenmiştir.

- Modül sonlarında verilen ödevlerin, bir sonraki hafta sınıfta sunulması esnasında tüm sınıfın bu sunumu yapamayacağı gözlenmiş ve bu nedenle asıl uygulamada sınırlı sayıda sunumlar yapılmasına karar verilmiştir.

- Pilot uygulama esnasında, grup çalışmalarında bazı öğrencilerin birbirleri ile grup olmak istemedikleri gözlenmiş, bu nedenle asıl uygulamada grupların oluşturulması gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

- Yaşam becerileri modüllerinde öğrencilerin, kendilerini istedikleri biçimde ifade etme özgürlüğüne sahip oldukları için etkinlikler sırasında çok eğlendikleri gözlenmiştir.

4.5.2. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Asıl Uygulaması

Senaryo temelli YBÖP tasarısının asıl uygulaması, pilot uygulama yapıldıktan sonra 2023-2034 eğitim öğretim yılında, Uşak ili Merkez ilçesinde yer alan bir ilkokulunda öğrenim gören 4-B (Deney Grubu) ve 4-C (Kontrol Grubu) ile yapılmıştır. Bu gruplar belirlenirken öğrencilerin başarı durumları incelenmiş, bu incelemede öğretmenlerin derslerde yaptığı gözlemler ve ders içi performans göstergeleri esas alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ile sınıflarının akademik durumları hakkında görüşmeler yapılmış ve başarı ortalaması birbirine denk olan sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet açısından kız ve erkek öğrencilerin daha dengeli dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. Böylece başarı puanları yakın olan sınıflar deney ve kontrol sınıfı olarak belirlenmiştir. Hangi sınıfın deney hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağı seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Kasım 2023-Ocak 2024 tarihleri arasında asıl uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubuna, ön test verilerini elde etmek için "Yaşam Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Uygulama esnasında, deney grubu öğrencilerine toplam 10 haftada araştırmacı tarafından geliştirilen senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulaması yapılmışken, kontrol grubu öğrencilerine mevcut müfredat dersleri uygulanmaya devam etmiştir. Programın uygulama sürecinde her modül sonunda deney grubu öğrencilerine modül sonu değerlendirme etkinleri uygulanarak ilgili modüle ait kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığı belirlenmiştir. Uygulama süreci, her hafta bir modül şeklinde (2 ders saati) tasarlanmış, ancak son 2 hafta 2' şer modül olmak üzere 8 hafta şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında da deney ve kontrol grubuna son test verilerini toplamak için "Yaşam Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Asıl uygulama ön test ve son testlerinin de

uygulanması ile 10 haftada tamamlanmıştır. Asıl uygulama süreci Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Asıl Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Modül	Yaşam Becerisi
1. Hafta	10.11.2023	-	Tanışma ve Ön test uygulamaları
2. Hafta	17.11.2023	I.	Değişime Açık Olma
3. Hafta	24.11.2023	II.	İletişim
4. Hafta	1.12.2024	III.	Öz Farkındalık
5. Hafta	8.12.2024	IV.	Öz Yönetim
6. Hafta	15.12.2023	V.	Empati
7. Hafta	22.12.2023	VI.	Eleştirel Düşünme
8. Hafta	29.12.2023	VII.	Duygularla Başa Çıkma
9. Hafta	5.01.2024	VIII. IX.	Planlama Yaratıcı Düşünme
10. Hafta	12.01.2024	X. -	Bilgiyi Kullanma Son Test Uygulamaları

4.6. SENARYO TEMELLİ YBÖP TASARISININ ETKİSİNİN (ASIL UYGULAMANIN) İNCELENMESİ

Çalışma kapsamında tasarlanan Senaryo temelli YBÖP tasarısının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri açısından etkisi hem sürece hem de ürüne yönelik olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda sürece yönelik değerlendirmeler yapmak amacıyla, uygulama sonunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumları kontrol edilmiş, her modül sonunda öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları ve ders sonlarında öğrenci günlükleri tutmaları sağlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin ilgili modülde yer alana kazanımları elde edip etmedikleri, derste etkinliklerin planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı, sınıf ortamının ve katılımın niteliği gibi program tasarısı uygulamalarında olumlu ve olumsuz durumlar gözlemlenerek uygulayıcı tarafından araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Ürüne yönelik değerlendirmeler için de araştırmacı tarafından geliştirilen yaşam becerileri ölçme aracı ön test son test olarak uygulanarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca programın uygulanması sonunda öğrenci, veli ve uygulama yapılan sınıf öğretmenlerinin de görüşleri alınarak programın geniş bir açıdan değerlendirilmesi yapılmıştır. Programın tasarısının değerlendirilmesinde yapılan çalışmalar ve kullanılan ölçme araçları aşağıdaki tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Senaryo Temelli YBÖP Tasarısının Sınama Durumları (Ölçme Değerlendirme) Ölçme Araçları

Ürün / Süreç	Uygulama Zamanı	Ölçme Değerlendirme Araçları
Ürün	Program Öncesi Ve Sonrası (Ön – Son Test	Yaşam Becerileri Ölçeği (YDBÖ)
Süreç	Her Modül Sonunda	Öğrenci Günlükleri (ÖĞ) Araştırmacı Günlükleri (AG) Kazanım Öz Değerlendirme Formu (ÖDF)
	Program Sonunda	Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF) Veli Görüşme Formu (VGF) Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu (SÖGF)

5. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırmada, araştırmacı hem uygulamayı yürütmüş hem de araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Bu araştırmada araştırmacı, senaryo temelli YBÖP tasarısına uygun olarak planladığı etkinlikler yoluyla çalışmayı yürütmüştür. Programın planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, öğrencilerle görüşmelerin yapılması ve tüm verilerin toplanması süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Programın uygulanmasından sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, yorumlanmış ve araştırma raporlaştırılmıştır. Dolayısıyla araştırmacı, araştırma sürecinin her aşamasında yer almıştır.

6. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

6.1. NİCEL VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel boyutunda senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanması sürecinden önce ve sonra uygulanan Yaşam Becerileri Ölçeğinde elde edilen ön test-son test puanları analiz edilmiştir. Öğrencilerin ilgili ölçeklerden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında uygun analiz yöntemini belirlemek için, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, "Shapiro-Wilk Normallik Testi" uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi, örneklem sayısının 50 ve daha az olduğu çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlar verdiği için tercih edilmiştir. Normallik testi sonuçlarında elde edilen p değerinin

0.05'ten büyük olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeğinden elde ettiği verilerin normallik testi sonuçları Tablo 43 ve 44'de sunulmaktadır.

Tablo 43. Kontrol Grubu Öğrencileri Yaşam Becerileri Öntest-Sontest Verileri Normallik Analizi

Değişkenler	Shapiro-Wilk-Öntest			Shapiro-Wilk-Sontest		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Eleştirel Düşünme	,928	20	,14	,897	20	,03
Planlama	,967	20	,68	,979	20	,91
Duygularla Başa Çıkma	,960	20	,53	,960	20	,54
Özyönetim	,960	20	,54	,954	20	,42
Özfarkındalık	,924	20	,11	,910	20	,06
Empati	,963	20	,60	,966	20	,66
İletişim	,890	20	,02	,933	20	,17
Bilgiyi Kullanma	,894	20	,03	,893	20	,03
Değişime Açık Olma	,951	20	,38	,965	20	,63
Yaratıcı Düşünme	,951	20	,37	,942	20	,26
Toplam Puan	,958	20	,50	,947	20	,32

Tablo 44. Deney Grubu Öğrencileri Yaşam Becerileri Öntest-Sontest Verileri Normallik Analizi

Değişkenler	Shapiro-Wilk-Öntest			Shapiro-Wilk-Sontest		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Eleştirel Düşünme	,944	20	,27	,854	20	,00
Planlama	,923	20	,11	,911	20	,06
Duygularla Başa Çıkma	,877	20	,01	,836	20	,00
Özyönetim	,937	20	,20	,881	20	,01
Özfarkındalık	,899	20	,04	,827	20	,00
Empati	,963	20	,60	,969	20	,74
İletişim	,907	20	,05	,913	20	,07
Bilgiyi Kullanma	,894	20	,03	,921	20	,10
Değişime Açık Olma	,951	20	,38	,925	20	,12
Yaratıcı Düşünme	,951	20	,37	,911	20	,06
Toplam Puan	,867	20	,25	,935	20	,19

Araştırmada verilerin normal bir dağılım gösterdiği durumlarda, aynı örneklem grubu üzerinde puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-testi (Kalaycı, 2014) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler IBM SPSS İstatistik 20 paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmanın tüm amaçları .95 güven düzeyinde ($p<0.05$) test edilmiştir. Araştırmada, ortalamalar arasındaki farkların etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen d ve eta kare ($\eta 2$) değerleri temel alınmıştır. Elde edilen etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen d değer için $0 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,20$ (Zayıf Etki), $0,21 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 0,50$ (Küçük Etki), $0,51 \leq$ Etki büyüklüğü değeri $\leq 1,00$ (Orta Etki), $1,00>$ Etki büyüklüğü değeri (Güçlü Etki) referans alınmıştır (Dinçer, 2014). Eta kare ($\eta 2$) değerinin yorumlanmasında ise küçük=.01, orta=.06, geniş=.14 değerleri referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2010).

6.2. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, velilerle ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin programın uygulanması sürecine ilişkin görüşlerini, deneyimlerini belirlemek amacıyla öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri uygulama sürecinde her etkinlik sonunda yapılan etkinliği değerlendirmek, öğrencilerin etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için kullanılmıştır. Araştırmacı, öğrenci görüşlerini detaylı olarak incelenip, süreçte karşılaşılan sorunlar, eksiklikleri belirlemiştir. Bununla birlikte araştırmacı, veli ve öğretmen görüşme formlarından elde edilen verileri detaylı olarak incelemiştir. Öğrenci günlüklerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerden geçerli çıkarımlar elde etmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz yöntemi, ele alınan konunun kapsamlı ve geniş bir anlamını ortaya koymayı hedefler (Elo & Kyngäs, 2008). İçerik analizi, metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılması aşamalarını içeren bir araştırma tekniğidir (Cohen vd., 2007). Bu çalışmada, öğrenci günlüklerinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler titizlikle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizi sürecinde, metinler detaylı bir şekilde okunmuş ve incelenmiştir. Öğrencilerin, velilerin ve sınıf öğretmenlerinin isimleri açık bir şekilde ifade edilmemiş, bunun yerine Ö1,V1, S1…… şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen de doğrudan sunulmuş ve ilgili temalarla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

7. GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK

Geçerlik hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılan ve veri toplama ile analizi sırasında güvenilirliği doğrulayan stratejilere atıfta bulunan önemli bir kavramdır (Creamer, 2003). Araştırmaların geçerliliğini sağlamak için, iç geçerlik, dış geçerlik ve ölçme aracındaki geçerlik üzerinde titiz bir şekilde durulmalıdır. İç geçerlik, bir araştırma içinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme gücünü ifade eder. Araştırmada kullanılan değişkenlerin ölçümleri arasında güçlü bir bağlantı olup olmadığını değerlendirmek, iç geçerliği sağlamak adına önemlidir. Dış geçerlik, araştırma bulgularının başka araştırmalara ve genel olarak evrene genellenebilme gücünü temsil eder. Bu, elde edilen sonuçların genel popülasyon ya da benzer bağlamdaki diğer durumlar için geçerli olup olmadığını değerlendirmeyi içerir. Bu noktada, araştırma tasarımı, örnekleme stratejisi ve veri toplama yöntemleri dış geçerliği etkileyen faktörler arasında yer alır (Ocak, 2019). Bu bağlamda, çalışmanın hem nicel hem de nitel yöntemleriyle ilgili iç geçerlik ve dış geçerlik konularına odaklanılmıştır. Her iki yöntemin de araştırmanın temel hedeflerine uygun olarak güçlü geçerlik sağlamasına yönelik stratejiler ve yöntemler belirlenmiştir. Aşağıda, çalışmanın nicel ve nitel yöntemlerine ilişkin iç geçerlik ve dış geçerlik sağlanması hakkında bilgi verilmiştir.

- İç geçerlilik bağlamında, araştırmacı genellikle üçleme yöntemini kullanmaktadır. Bu yöntem, farklı veri toplama tekniklerinden elde edilen bilgilerin birbirleriyle uyumlu olup olmadığını doğrulamayı amaçlar (Merriam, 2013). Üçleme, farklı yöntemlerden elde edilen sonuçların bir araya getirilmesini, doğrulanmasını ve uygunluğunu inceleyen bir stratejidir (Greene vd., 1989). Bu araştırmada, karma bir yöntem kullanılarak farklı nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen veriler toplanmış ve bu farklı yöntemler arasındaki sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, veri yorumlamalarında nesnellik ilkesine uygun olmaya özen göstermiş, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmıştır. Veri analizinin her aşamasında uzman görüşü alınarak doğruluk kontrolü yapılmış ve gerektiğinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

- Tamamlayıcılık, bir araştırmanın farklı yöntemlerden elde ettiği sonuçların birbirini detaylandırma, geliştirme, örnekleme ve açıklığa kavuşturma amacını taşır (Greene vd., 1989). Bu çalışma bağlamında, farklı ölçme araçları kullanılarak nicel ve

nitel yöntemlerle veriler toplanmış, böylece veri çeşitliliği sağlanmıştır. Elde edilen bu veri çeşitliliği, birbirleriyle uyumlu hale getirilerek, nitel verilerin nicel verilere destek sağlaması amacıyla kullanılmıştır.

•Nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramının yerine tutarlılık ve inandırıcılık kavramların kullanılmaktadır. İnandırıcılık, verilerin nesnel bir şekilde elde edilmesi ve sonuçların objektif bir biçimde sunulması anlamına gelirken, tutarlılık ise değişkenlerin araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, araştırma kapsamında toplanan verilere, veri analizine ve araştırma sonuçlarının yazımına kadar tüm aşamalarda görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, araştırmacının işlem adımlarında tutarlı davrandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, inandırıcılığı artırmak için birden fazla veri toplama aracı (yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve öğrenci günlüğü) kullanılarak veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Bu yöntemle elde edilen zengin ve çeşitli veri setleri, araştırmanın derinliğini artırmıştır.

•Araştırmada nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde (kod ve tamların belirlenmesinde) nitel araştırma alanında çalışmaları olan bir uzmandan yardım alınmıştır.

•Araştırmada, YBÖP uygulamaları ve ölçme araçları, uygulama öncesinde ve sonrasın deney ve kontrol gruplarına aynı ölçütler doğrultusunda ve aynı ölçeklerle yapılmıştır.

•Araştırmanın nitel boyutunda inandırıcılığı sağlamak için, araştırma süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Katılımcıların özellikleri, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, yapılan uygulamalar, veri toplama araçlarının hazırlanması ve verilerin toplanması analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

•YBÖP'nın etkililiğini belirlemeye yönelik verilerin toplanmasında; birden fazla veri toplama aracı (YBÖ, Görüşme Formları, Gözlem formu) ve veri toplama yöntemi (görüşme, gözlem, anket, ön test-son testler) kullanılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların birbirini doğrulaması sağlanmıştır.

•Nicel boyutta veri toplama aracı olarak kullanılan YBÖ'nin geliştirme sürecinde uzman görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. YBÖ' nin geliştirme sürecinde geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çünkü araştırmanın geçerliliğini

sağlanmasının bir yolu da ölçme araçlarının geçerli olmasıyla mümkündür. Ölçme araçlarında geçerlik, araştırmada kullanılan ölçme aracının ölçülmek istenen değişkeni doğru bir şekilde ve başka bir şeyle karıştırmadan ölçebilme derecesidir. Başka bir deyişle araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amaca hizmet edebilme derecesidir (Ocak, 2019). Bu bakımdan nicel veriler için kullanılan ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlilik analizleri gerçekleştirilmiştir.

•Karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler birleştirilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu şekilde, nicel ve nitel veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış ve verilerin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmanın tüm süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, bu da araştırmanın içsel geçerliliğini güçlendirmiştir. Bulguların sunumunda örnek doğrudan alıntılar kullanılarak geçerliliği desteklenmiş, bu da elde edilen sonuçlara daha fazla inandırıcılık katmıştır.

•Araştırmada dış geçerlik araştırma bulgularının evreni başka ortamlara veya uygulamalara genelleyebilme gücüdür (Ocak, 2019). Aktarılabilirlik ise nitel araştırmada araştırılan olay ve olgular derinlemesine ve ayrıntılı incelendiği için sonuçların genellenmesi mümkün değildir. Bu nedenle ulaşılan araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aktarılabilirlik değeri ortaya konmaya çalışılır. Bunu sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda araştırmada şunlar yapılmıştır:

• Ölçme araçları, katılımcılar, araştırmacının rolü, uygulama ortamı ve araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular da doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

•Ayrıca deney ve kontrol grupları arasında denklik sağlanmış ve gruplar yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

• Deney grubunda denenme tepkisi oluşturmamak için öğrencilerin kendi sınıf ortamlarında uygulama yapılmıştır. Uygulamada kontrol grubu ve deney grubu için aynı fiziki şartlar sağlanmıştır.

8. ARAŞTIRMADA ALINAN ETİK ÖNLEMLER

Bilimsel araştırmalarda etik ilkelere riayet etmek, araştırmanın güvenilirliği, doğruluğu ve şeffaflığı açısından önemlidir. Araştırmacının dürüst bir yaklaşım

sergilemesi, verilerin titizlikle kaydedilmesi, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulması, aynı zamanda araştırmanın iyi niyet ve saygı çerçevesinde, yasal süreçlere uygun olarak yürütülmesi, bilimsel araştırmaların temel etik prensiplerindendir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda, bu araştırmada da bilimsel etik ilkelere tam bir uyum sağlanmıştır.

Veri toplama araçlarının etik açıdan herhangi bir sorun oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulu'na başvurulmuş, kurul tarafından veri toplama araçları detaylı bir şekilde incelenmiş ve etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve okul idaresinden gerekli izinler alınmıştır.

Öğrencilere, araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiş, gönüllülük esasına dayalı bir katılım sağlanmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırılması aşamalarında bilimsel araştırma yöntemleri titizlikle uygulanmış, verilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve doğruluğu korunmuştur.

Kullanılan kaynaklar, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzu kurallarına uygun olarak kullanılmıştır. Bu sayede, araştırmanın bilimsel ve etik standartlara uygunluğu sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının etkililiğine ilişkin elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemin doğrultusunda, deney grubu öğrencilerinin senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulamasında yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle deney grubu öğrencilerin senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanması öncesinde ve sonrasında yaşam beceri düzeyleri belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri öntest puanları Tablo 45'de sunulmuştur.

Tablo 45. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Öntest Puanları

Alt Boyut	N	$\overline{X}$	Min.	Max.	Ss
Eleştirel Düşünme	20	3,61	2,80	4,27	,38
Planlama	20	3,73	2,80	4,70	,62
Duygularla Başa Çıkma	20	3,53	2,69	4,54	,57
Özyönetim	20	3,67	2,80	4,60	,56
Özfarkındalık	20	3,86	3,08	4,58	,53
Empati	20	3,83	3,12	4,65	,45
İletişim	20	3,67	2,85	4,54	,48
Bilgiyi Kullanma	20	3,64	3,00	4,70	,48
Değişime Açık Olma	20	3,52	2,42	4,67	,55
Yaratıcı Düşünme	20	3,46	2,29	4,57	,70
Toplam Puan	20	3,63	3,15	4,36	,40

Tablo 45'de görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan öğrencileri yaşam becerileri öntest puanları en yüksek Özfarkındalık ($\overline{X}$=3,86) elde ederken, en düşük puan ortalaması ($\overline{X}$=3,52) Değişime Açık Olma alt boyutunda elde edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri sontest puanları Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Deney Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Sontest Puanları

Alt Boyut	N	$\overline{X}$	Min.	Max.	Ss
Eleştirel Düşünme	20	4,56	3,87	4,93	,34
Planlama	20	4,57	4,30	4,90	,19
Duygularla Başa Çıkma	20	4,62	4,00	4,85	,20
Özyönetim	20	4,57	3,87	4,93	,29
Özfarkındalık	20	4,65	3,92	5,00	,27
Empati	20	4,59	4,18	5,00	,23
İletişim	20	4,65	4,23	4,92	,20
Bilgiyi Kullanma	20	4,58	3,70	5,00	,33
Değişime Açık Olma	20	4,19	3,75	4,50	,22
Yaratıcı Düşünme	20	4,65	4,29	5,00	,21
Toplam Puan	20	4,60	4,11	4,89	,21

Tablo 46'da görüldüğü üzere, deney grubunda yer alan öğrencilerin yaşam becerileri sontest puan ortalamaları alt boyutlar açısından birbirine yakındır. Bununla birlikte en düşük puan ortalaması ($\overline{X}$=4,19) Değişime Açık Olma alt boyutunda elde edilmiştir.

Bu amaçla, deney ve kontrol grupları için ön test-son test toplam puan ortalamalarının normal dağılımları incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları yaşam becerileri ölçeği ön test ve son test bulguları Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Son Test Verileri Normal Dağılım Tablosu

Test/Ölçek	Gruplar	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	n	P
YBÖ Ön Testi	Deney	,867	20	,25
	Kontrol	,958	20	,50
YBÖ Son Testi	Deney	,935	20	,19
	Kontrol	,947	20	,32

Tablo 47'deki verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeği ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasından anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48. Deney Grubu Yaşam Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	N	$\overline{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	*d*
						Sd	t	*p*		
Eleştirel Düşünme	Öntest	20	3,61	,38	,08					
	Sontest	20	4,56	,34	,07	19	-7,882	,00	,308	-
Planlama	Öntest	20	3,73	,62	,13					
	Sontest	20	4,57	,19	,04	19	-5,929	,00	.443	-
Duygularla Başa Çıkma	Öntest	20	3,53	,57	,12					
	Sontest	20	4,62	,20	,04	19	-8,262	,00	.248	
Özyönetim	Öntest	20	3,67	,56	,12					
	Sontest	20	4,57	,29	,06	19	-6,045	,00	.236	-
Özfarkındalık	Öntest	20	3,86	,53	,11					
	Sontest	20	4,65	,27	,06	19	-6,044	,00	.225	
Empati	Öntest	20	3,83	,45	,10					
	Sontest	20	4,59	,23	,05	19	-6,486	,00	.453	
İletişim	Öntest	20	3,67	,48	,10					
	Sontest	20	4,65	,20	,04	19	-8,006	,00	.393	
Bilgiyi Kullanma	Öntest	20	3,64	,48	,10					
	Sontest	20	4,58	,33	,07	19	-7,451	,00	.297	
Değişime Açık Olma	Öntest	20	3,52	,55	,12					
	Sontest	20	4,19	,22	,05	19	-5,031	,00	.374	
Yaratıcı Düşümme	Öntest	20	3,46	,70	,15					
	Sontest	20	4,65	,21	,04	19	-7,707	,00	.446	
Toplam Puan	Öntest	20	3,63	,40	,08995					
	Sontest	20	4,60	,21	,04759	19	-9,660	,00	.319	

Tablo 48 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Yaşam Becerileri Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında bütün alt boyutlarda anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde sontest puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla anlamlı farkın sontest lehine olduğu belirlenmiştir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemin doğrultusunda, kontrol grubu öğrencilerinin yaşam beceri düzeyleri ön test ve son test puanları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri öntest puanları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Öntest Puanları

Alt Boyut	*n*	$\overline{X}$	*Min.*	*Max.*	*Ss*
Eleştirel Düşünme	20	3,85	2,87	4,40	,37
Planlama	20	3,94	2,90	4,80	,52
Duygularla Başa Çıkma	20	3,99	3,15	5,00	,57
Özyönetim	20	3,66	2,60	4,53	,54
Özfarkındalık	20	3,66	1,58	4,75	,76
Empati	20	3,76	3,06	4,76	,45
İletişim	20	3,68	2,77	4,62	,52
Bilgiyi Kullanma	20	3,64	3,00	4,70	,48
Değişime Açık Olma	20	3,52	2,42	4,67	,55
Yaratıcı Düşünme	20	3,46	2,29	4,57	,70
Toplam Puan	20	3,71	3,26	4,31	,30

Tablo 49'da görüldüğü üzere, kontrol grubunda yer alan öğrencileri yaşam becerileri öntest puanları en yüksek Duygularla Başa Çıkma a ($\overline{X}$=3,99) elde ederken, en düşük puan ortalaması ($\overline{X}$=3,52) Değişime Açık Olma alt boyutunda elde edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri sontest puanları Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Sontest Puanları

Alt Boyut	*n*	$\overline{X}$	*Min.*	*Max.*	*Ss*
Eleştirel Düşünme	20	3,98	3,00	4,47	,35
Planlama	20	3,92	3,10	4,60	,34
Duygularla Başa Çıkma	20	3,98	3,15	5,00	,56
Özyönetim	20	3,72	2,80	4,47	,46
Özfarkındalık	20	3,67	1,58	4,75	,76
Empati	20	3,77	3,06	4,76	,44
İletişim	20	3,68	2,85	4,46	,42
Bilgiyi Kullanma	20	3,66	3,00	4,70	,48
Değişime Açık Olma	20	3,59	2,92	4,25	,40
Yaratıcı Düşünme	20	3,63	2,86	4,64	,55
Toplam Puan	20	3,76	3,32	4,23	,27

Tablo 50'de görüldüğü üzere, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin yaşam becerileri sontest puanları en yüksek Eleştirel Düşünme ($\overline{X}$=3,98) alt boyutunda elde

ederken, en düşük puan ortalaması ($\overline{X}$=3,59) Değişime Açık Olma alt boyutunda elde edilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeğinden elde ettikleri ön-test ve son-test puan ortalamalarını karşılaştırmak için ilişkili örneklemler t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Kontrol Grubu Yaşam Becerileri Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Testler	n	$\overline{X}$	Ss	Sh	T testi			η^2	*d*
Eleştirel Düşünme	Öntest	20	3,85	,37	,08	Sd	t	*p*		
	Sontest	20	3,98	,35	,07	19	-3,823	,00	,910	-
Planlama	Öntest	20	3,94	,52	,11	19	,393	,69	-	-
	Sontest	20	3,92	,34	,07					
Duygularla Başa Çıkma	Öntest	20	3,99	,57	,12	19	1,000	,33	-	
	Sontest	20	3,98	,56	,12					
Özyönetim	Öntest	20	3,66	,54	,12	19	-1,371	,19	-	-
	Sontest	20	3,72	,46	,10					
Özfarkındalık	Öntest	20	3,66	,76	,17	19	-1,000	,33	-	
	Sontest	20	3,67	,76	,17					
Empati	Öntest	20	3,76	,45	,10	19	-1,371	,18	-	
	Sontest	20	3,77	,44	,09					
İletişim	Öntest	20	3,68	,52	,11	19	,000	1,00	-	
	Sontest	20	3,68	,42	,09					
Bilgiyi Kullanma	Öntest	20	3,64	,48	,10	19	-1,000	,33	-	
	Sontest	20	3,66	,48	,10					
Değişime Açık Olma	Öntest	20	3,52	,55	,12	19	-1,003	,32	-	
	Sontest	20	3,59	,40	,08					
Yaratıcı Düşümme	Öntest	20	3,46	,70	,15	19	-2,373	,02	.911	
	Sontest	20	3,63	,55	,12					
Toplam Puan	Öntest	20	3,71	,30	,06	19	-3,407	,00	.998	
	Sontest	20	3,76	,27	,06					

Tablo 51 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ölçeği, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve toplam puan açısından elde ettikleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Ön-test ve son-test puan ortalamaları incelendiğinde sontest puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla anlamlı farkın sontest lehine olduğu belirlenmiştir.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri son-test puan ortalamalarında anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemler t testi analizi yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 52 ve 53'de sunulmuştur.

Tablo 52. Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Ön-Test Puanları

Boyutlar	Grup	*n*	$\overline{X}$	*SD*	*T*	*p*
Eleştirel Düşünme	Deney	20	3,61	,38	1,953	.06
	Kontrol	20	3,85	,37		
Planlama	Deney	20	3,73	,62	1,152	.25
	Kontrol	20	3,94	,52		
Duygularla Başa Çıkma	Deney	20	3,53	,57	2,510	.07
	Kontrol	20	3,99	,57		
Özyönetim	Deney	20	3,67	,56	-,076	.94
	Kontrol	20	3,66	,54		
Özfarkındalık	Deney	20	3,86	,53	-,961	.34
	Kontrol	20	3,66	,76		
Empati	Deney	20	3,83	,45	-,474	.63
	Kontrol	20	3,76	,45		
İletişim	Deney	20	3,67	,48	,096	.92
	Kontrol	20	3,68	,52		
Bilgiyi Kullanma	Deney	20	3,67	,49	-,184	.82
	Kontrol	20	3,64	,48		
Değişime Açık Olma	Deney	20	3,59	,57	-,560	.51
	Kontrol	20	3,52	,55		
Yaratıcı Düşünme	Deney	20	3,63	,72	-,896	.32
	Kontrol	20	3,46	,70		
Toplam Puan	Deney	20	3,63	,40	,762	.45
	Kontrol	20	3,71	,30		
SD=38						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, yaşam becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalamasında ve toplam puan açısından deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklar olmadığı bulgusu elde edilmiştir [$p < .05$].

Tablo 53. Deney Grubu Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Son-Test Puanları

Boyutlar	Grup	*n*	$\overline{X}$	*SD*	*T*	*p*
Eleştirel Düşünme	Deney	20	4,56	,34	5,247	.00
	Kontrol	20	3,98	,35		
Planlama	Deney	20	4,57	,19	7,385	.00
	Kontrol	20	3,92	,34		
Duygularla Başa Çıkma	Deney	20	4,62	,20	4,720	.00
	Kontrol	20	3,98	,56		
Özyönetim	Deney	20	4,57	,29	6,889	.00
	Kontrol	20	3,72	,46		
Özfarkındalık	Deney	20	4,65	,27	5,362	.00
	Kontrol	20	3,67	,76		
Empati	Deney	20	4,59	,23	7,310	.00
	Kontrol	20	3,77	,44		
İletişim	Deney	20	4,65	,20	9,057	.00
	Kontrol	20	3,68	,42		
Bilgiyi Kullanma	Deney	20	4,58	,33	7,044	.00
	Kontrol	20	3,66	,48		
Değişime Açık Olma	Deney	20	4,19	,22	5,794	.00
	Kontrol	20	3,59	,40		
Yaratıcı Düşünme	Deney	20	4,65	,21	7,680	.00
	Kontrol	20	3,63	,55		
Toplam Puan	Deney	20	4,60	,21	10,684	.00
	Kontrol	20	3,76	,27		
SD=38						

Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonucunda, yaşam becerileri ölçeği alt boyutları puan ortalamasında ve toplam puan açısından deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklar olduğu bulgusu elde edilmiştir [$p < .05$].

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada her bir senaryo temelli yaşam becerileri modülü uygulandıktan sonra öğrenciler kazanım öz değerlendirme formunu doldurmuştur. Bu değerlendirme formu, öğrencilerin her bir modül sonrasında edindikleri beceri düzeyini öz değerlendirme yapmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu şekilde, öğrencilerin beceri kazanımlarına ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Senaryo temelli YBÖP tasarısına yönelik öğrenci

kazanım öz değerlendirme formundan elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54. Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu Bulguları

Modüller:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Modül I: Değişime Açık Olma	Günlük hayatta olan değişiklikleri takip ederim.	11	55	9	45	-	0
	Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlarım.	14	70	6	30	-	0
	Gelecek ile ilgili planlarımı farklı durumlara göre tekrar düzenlerim.	11	55	8	40	1	5
	Okulda yapacağım işler için farklı yollar ararım.	9	45	9	45	2	10
Modül II: İletişim	Kendi düşüncelerimi özgürce ifade ederim.	12	60	8	40	-	0
	Karşımdakini etkili bir şekilde dinlerim.	12	75	5	25	3	15
	Farklı iletişim türleri uygularım.	9	45	10	50	1	5
	Etkili iletişim durumlarını uygularım.	10	50	7	35	3	15
Modül III: Öz Farkındalık	Güçlü ve zayıf yönlerimi söylerim.	15	75	5	10	-	0
	Güçlü ve zayıf yönlerimi fark ederim.	12	60	8	40	-	0
	Kendime ait duygu ve düşüncelerimi fark ederim.	16	60	4	10	-	0
Modül IV: Öz Yönetim	Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarımı belirlerim.	12	60	7	35	1	5
	Zamanı etkili bir şekilde kullanırım.	14	85	6	15	-	0
	Bireysel öğrenme sorumluluğumu alırım.	13	65	7	35	-	0
	Kendi öğrenme sürecime ilişkin gözlemler yaparım.	9	45	9	45	2	10
	Öğrenme sürecimde öz-değerlendirme yaparım.	12	60	7	35	1	5
Modül V: Empati	Başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt ederim.	11	55	9	45	-	0
	Başkalarının duygularını anlarım.	12	60	7	35	1	5
	Kendimi başkasının yerine koyarım.	10	50	10	50	-	0
	Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket ederim.	10	50	8	40	2	10

Tablo 54 (Devam). Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu Bulguları

Modüller:	Ölçütler:	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Modül VI: Eleştirel Düşünme	Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlerim.	13	65	6	30	1	5
	Verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.	11	55	9	45	-	0
	Elde ettiğim yeni bilginin doğruluğunu sorgularım.	10	50	10	50	-	0
	Verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerimi gerekçeleri ile açıklarım.	12	60	6	30	2	10
	Bir durumla ilgili tahminde bulunurum.	14	70	5	25	1	5
	Olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendiririm.	10	10	9	45	1	5
Modül VII: Duygularla Başa Çıkma	Duygularımı açıklarım.	9	45	10	55	1	5
	Kendimi rahat hissetmediğim ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade ederim.	8	40	10	50	2	10
	Olumsuz duygular hissettiğimde kendime farklı uğraşlar bulurum.	7	35	11	55	2	10
	Duygularımı kontrol ederim.	9	45	9	45	2	10
Modül VIII: Yaratıcı Düşünme	Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek isterim.	15	75	5	25	-	0
	Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih ederim.	9	45	10	50	1	5
	Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendime has yeni yöntemler ararım.	12	60	8	40	-	0
	Yaptığım işlerde ayrıntılara dikkat ederim.	12	60	8	40	-	0
Modül IX: Planlama	Yapacağım işlerle ilgili plan yaparken amaçlarımı belirlerim.	13	65	7	35	-	0
	Planlarımda, amaçlarıma ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyarım.	11	55	9	45	-	0
	Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yaparım.	12	60	7	35	1	5
	Planlarımdaki eksikleri belirlerim.	10	20	10	20	-	0
Modül X: Bilgiyi Kullanma	Bilgiyi farklı durumlarda kullanırım.	11	55	9	45	-	0
	Hangi bilgiyi ne zaman kullanmam gerektiğini ayırt ederim.	13	65	7	35	-	0
	Öğrendiğim bilgiyi günlük yaşamda kullanırım.	12	60	6	30	2	10
	Öğrendiğim bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretirim.	14	70	6	30	-	0

Tablo 54 incelendiğinde, değişime açık olma becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül I uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 11'i (%55) günlük hayatta olan değişiklikleri takip ettiğini, 9'u (%45) kısmen takip ettiğini belirtmiştir. Günlük hayatta değişimleri takip edemediğini belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinin 14'ü (%70) öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlayabildiğini, 6'sı (%30) kısmen uyum sağladığını belirtmiştir. Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlamadığını belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinden 11'i (%55) gelecek ile ilgili planlarımı farklı durumlara göre tekrar düzenlediğini, 8'i (%40) kısmen düzenlediğini belirtmiştir. Gelecek ile ilgili planlarımı farklı durumlara göre tekrar düzenleyemediğini belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney grubu öğrencilerinden 9'u (%45) okulda yapacağı işleri için farklı yollar aradığını, 9'u (%45) kısmen aradığını belirtmiştir. Okulda yapacağı işler için arklı yollar aramadığını belirten öğrenci sayısı 2'dir (%10).

İletişim yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül II uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 12'si (%60) kendi düşüncelerini özgürce ifade ettiğini, 8'i (%40) kısmen ifade ettiğini belirtmiştir. Kendi düşüncelerini özgürce ifade edemeyen öğrenci yoktu. Deney grubu öğrencilerinin 12'si (%60) karşısındakini etkili bir şekilde dinlediğini, 5'i (%25) kısmen dinlediğini belirtmiştir. Karşısındakini etkili bir şekilde dinlemeyen öğrenci sayısı 3'dür (%15). Deney grubu öğrencilerinden 9'u (%45) farklı iletişim türlerini uyguladığını, 10'u (%50) kısmen uyguladığını belirtmiştir. Farklı iletişim türlerini uygulamadığını belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney grubu öğrencilerinden 10'u (%50) etkili iletişim durumlarını uyguladığını, 7'si (%35) kısmen uyguladığını belirtmiştir. Etkili iletişim durumlarını uygulamadığını belirten öğrenci sayısı 3'dür (%15).

Öz farkındalık yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül III uygulaması sonucu deney grubu öğrencilerinden 15'i (%75) güçlü ve zayıf yönlerini söyleyebildiği, 5'i (%25) kısmen söyleyebildiği belirtmiştir. Güçlü ve zayıf yönlerini söyleyemediğini belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden 12'si (%60) güçlü ve zayıf yönlerini fark edebildiğini, 8'i (%40) kısmen fark edebildiğini belirtmiştir. Güçlü ve zayıf yönlerini fark edemediğini belirten olmamıştır. Deney gurubu öğrencilerinden 16'sı (%80) kendine ait duygu ve düşüncelerini fark edebildiğini, 4'si (%20) kısmen fark edebildiğini belirtmiştir. Kendine ait duygu ve düşüncelerini fark edemediğini belirten olmamıştır.

Öz yönetim yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül IV uygulaması sonucu deney grubu öğrencilerinden 12'si (%60) öğrenme süreçlerindeki ihtiyaçlarını

belirlediğini, 7'si (%35) kısmen belirlediğini belirtmiştir. Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemediğini ifade eden öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney grubu öğrencilerinden 14'ü (%70) zamanı etkili bir şekilde kullandığını, 6'sı (%30) kısmen kullandığını belirtmiştir. Zamanı etkili bir şekilde kullanmadığını belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden 13'si (%65) bireysel öğrenme sorumluluğu aldığını, 7'sı (%35) kısmen aldığını belirtmiştir. Bireysel öğrenme sorumluluğu almadığını belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden 9'u (%35) kendi öğrenme sürecine ilişkin gözlemler yaptığını, 9'u (%35) kısmen yaptığını belirtmiştir. Kendi öğrenme sürecine ilişkin gözlemler yapmadığını belirten öğrenci sayısı 2'dir(%10). Deney grubu öğrencilerinden 12'si (%60) öğrenme sürecinde öz değerlendirme yaptığını, 7'si (%35) kısmen öz değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Öğrenme sürecinde öz değerlendirme yapmadığını belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5).

Empati yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül V uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 11'i (%55) başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt ettiğini, 9'u (%45) kısmen ayırt ettiğini belirtmiştir. Başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt edemeyen öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinden 12'si (%60) başkalarının duygularını anladığını, 7'si (%35) kısmen anladığını belirtmiştir. Başkalarının duygularını anlamayan öğrenci sayısı 1'dir(%5). Deney grubu öğrencilerinden 10'u (%50) kendini başkalarının yerine koyduğunu, 10'u (%50) kısmen koyduğunu belirtmiştir. Kendini başkalarının yerine koymayan öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinden 10'u (%50) başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket ederken, 8'i (%40) kısmen hareket ettiğini belirtmiştir. Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket etmeyen öğrendi sayısı 2'dir(%10).

Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül VI uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 13'ü (%65) verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlediğini, 6'sı (%30) kısmen belirlediğini belirtmiştir. Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlemediğini belirten öğrenci sayısı ise 1'dir (%5). Deney grubu öğrencilerinin 11'i (%55) verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri topladığını, 9'u (%45) kısmen topladığını belirtmiştir. Verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri toplamadığını belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin 10'u (%50) elde ettiği yeni bilginin doğruluğunu sorguladığını, 10'u (%50) kısmen sorguladığını belirtmiştir. Elde ettiği bilginin doğruluğunu sorgulamadığını belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinin 12'si

(%60) verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerini gerekçeleri ile açıkladığını, 6'sı (%30) kısmen açıkladığını belirtmiştir. Açıklama yapmadığını belirten öğrenci sayısı ise 2'dir (%10). Deney grubu öğrencilerinin 14'ü (%70) bir durumla ilgili tahminde bulunduğunu belirtirken, 5'i (%25) kısmen tahminde bulunduğunu belirtmiştir. Sadece 1 (%5) öğrenci bir durumla ilgili tahminde bulunmadığını belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 10'u (%50) olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendirdiğini, 9'u (%45) kısmen değerlendirme yapabildiğini belirtmiştir. Değerlendirme yapamadığını belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5).

Duygularla başa çıkma yaşam becerisine yönelik olan Modül VII uygulaması sonucu deney grubu öğrencilerinin 9'u (%45) duygularını açıklayabileceğini, 10'u (%50) kısmen açıklayabileceğini belirtmiştir. Duygularını açıklayamayacağını belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney gurubu öğrencilerinin 8'i (%40) kendini rahat hissetmediği ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade edebileceğini, 10'u (%50) kısmen ifade edebileceğini belirtmiştir. Kendini rahat hissetmediği ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade edemeyeceğinin belirten öğrenci sayısı 2'dir (%10). Deney grubu öğrencilerinden 7'si (%35) olumsuz duygular hissettiğinde kendine farklı uğraşlar bulabileceğini, 11'i(%55) kısmen bulabileceğini belirtmiştir. Olumsuz duygular hissettiğinde kendine farklı uğraşlar bulamayacağını belirten öğrenci sayısı ise 2'dir (%10). Deney grubu öğrencilerinden 9'u (%45) duygularını kontrol edebileceğini, 9'u(%45) kısmen kontrol edebileceğini belirtmiştir. Duygularını kontrol edemeyeceğini belirten öğrenci sayısı 2'dir (%10).

Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül VIII uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 15'i (%75) günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek istediğini, 5'i(%25) kısmen istediğini belirtmiştir. Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek istemediğini belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinden 9'u (%45) öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih ettiğini, 10'u (%50) kısmen tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih etmeyen öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney grubu öğrencilerinin 12'si (%60) günlük yaşamda yaptığı işlerde kendime has yeni yöntemler aradığını, 8'i (%40) kısmen aradığını belirtmiştir. Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendime has yeni yöntemler aramadığını belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinden 12'i (%60) yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat ettiğini, 8'i (%40) kısmen dikkat ettiğini belirtmiştir. Yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat etmeyen öğrenci yoktur.

Tablo incelendiğinde, planlama yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül IX uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerini 13'ü (%65) yapacağı işlerle ilgili plan yaparken amaçlarını belirlediğini, 7'si (%35) kısmen belirlediğini belirtmiştir. Yapacağı işlerle ilgili plan yaparken amaçlarını belirlemediğini belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden 11'i (%55) planlarında, amaçlarına ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyduğunu belirtirken, 9'u (%45) kısmen koyduğunu belirtmiştir. Amaçlarına ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyamadığını belirten olmamıştır. Deney grubu öğrencilerinden 12'si (%60) bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yaptığını, 7'si (%35) planlamayı kısmen yaptığını belirtmiştir. Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yapmadığını belirten öğrenci sayısı 1'dir (%5). Deney grubundaki öğrencilerden 10'u (%50) planlarındaki eksikleri belirlediğini, 10'u (%50) kısmen belirlediğini belirtmiştir. Planlarındaki eksikleri belirlemediğini belirten olmamıştır.

Bilgiyi kullanma yaşam becerisini geliştirmeye yönelik olan Modül X uygulaması sonucu, deney grubu öğrencilerinin 11'i (%55) bilgiyi farklı durumlarda kullandığını, 9'u (%45) kısmen kullandığını belirtmiştir. Bilgiyi farklı durumlarda kullanmadığını belirten öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinin 13'ü (%65) hangi bilgiyi ne zaman kullanması gerektiğini ayırt ettiğini, 7'si(%35) kısmen ayırt ettiğini belirtmiştir. Hangi bilgiyi ne zaman kullanması gerektiğini ayırt edemeyen öğrenci yoktur. Deney grubu öğrencilerinin 12'si (%60) öğrendiği bilgiyi günlük yaşamda kullandığını, 6'sı(%30) kısmen kullandığını belirtmiştir. Bilgiyi günlük hayatta kullanmayan öğrenci sayısı 2'dir (%10). Deney grubu öğrencilerinin 14'ünün (%70) öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm ürettiği, 6'sı(%30) kısmen ürettiğini belirtmiştir. Öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretmeyen öğrenci yoktur.

Araştırmanın bu alt probleminde öğrencilerin senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin neler olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla öğrencilere "Bugün Neler Öğrendik, Dersin Sevdiğiniz Yönleri Nelerdir, Dersin Olumsuz Yönleri Nelerdir, Derse Yönelik Önerileriniz Nelerdir, Dersin Size Katkısı Nedir?" soruları yöneltilmiştir. Daha sonra öğrenci günlükleri incelenmiş, her bir senaryo temelli yaşam becerileri modülüne yapılan etkinliklere uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmiş, görüşlere dayalı tema ve kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar olarak sunulmuştur:

Senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanması kapsamında birinci hafta uygulanan değişime açık olma yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 55'de sunulmuştur.

Tablo 55. Değişime Açık Olma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Değişime açık olmayı	15
	Değişimin ne olduğunu	11
	Değişikliklere uyum sağlamayı	9
	Planlarım değiştiğinde tekrar düzenlemeyi	7
	Farklı çözüm yolları bulmayı	5
Dersin sevdiğiniz yönleri	İçimizden geldiği gibi yazmak	14
	Senaryo kartları	12
	Eğlenceli etkinlikler	9
	Artı eksi almamak	7
Dersin olumsuz yönleri	Yok	15
	Sürekli konuşmak	5
Öneriler	Yok	20
Dersin Katkısı	Değişime açık olmak	15
	Değişikliklere uyum sağlamak	14
	Günlük hayattaki işler için farklı yollar aramak	11
	Planlarımı farklı durumlara göre düzenlemek	8

Tablo 55'de görüldüğü üzere, öğrenciler ilk modülde değişimin ne olduğunu (f:11), değişikliklere uygum sağlamayı (f:9), planlar değiştiğinde tekrar düzenlemeyi (f:7), farklı çözüm yolları bulmayı (f:5) ve değişime açık olmayı (f:15) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiklerini yönüne ilişkin olarak eğlenceli etkinlikleri (f:9), senaryo kartlarını (f:12), içlerinden geldikleri gibi yazdıklarını (f:14) ve artı-eksi almak gibi notlandırma olmamasını (f:7) dile getirmişlerdir. Dersin daha iyi olmasına yönelik öneriler kısmında tüm öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:20) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, değişikliklere uyum sağlama (f:14), planlarını farklı durumlara göre düzenleme (f: 8), günlük hayattaki işler için farklı yollar arama (f:11) ve değişime açık olma (f:15) konularında katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler ise şöyledir:

"*Bugün derste değişimin ne olduğunu öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü içimizden geldiği gibi konuşmak ve artı eksi almamaktır. Dersin olumsuz yünü yoktu. Bu ders bana planlarımı farklı durumlara göre düzenlemeyi kattı." (Ö:4)*

"Bugün derste değişime açık olmayı öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü eğlenceli etkinlikler ve içimizden geldiği gibi konuşmak. Dersin olumsuz yönü yoktur. Bu ders bana planlarımı farklı durumlara göre düzenlemek konusunda katkı sağladı". (Ö:10)

"Bugün derste değişikliklere uyum sağlamayı öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü küçük senaryo kartları idi. Dersin olumsuz ya da zorlandığım bir yönü yoktu. Bu ders bana günlük hayatta karşılaştığım sorunlarda değişikliklere uyum sağlamak konusunda katkısı oldu. (Ö:13)"

"Bugün derste değişime açık olmayı ve değişimlerin bizi nasıl etkileyeceğini öğrendim. Dersin en eğlenceli yönü, içimizden geldiği gibi yazmak ve artı eksi almamaktır. Dersin olumsuz yönü yoktur. Bu dersin bana günlük hayattaki işleri farklı yollarla çözmek konusunda katkısı oldu. (Ö:6)"

İkinci hafta uygulanan iletişim yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. İletişim Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	İletişimin ne olduğu	12
	Etkili iletişimin ne olduğu	7
	Beden Dili	4
	İletişimin önemi	4
	Sözlü iletişim	3
Dersin sevdiğiniz yönleri	Eğlenceli etkinlikler	7
	Senaryo kartları	6
	Video izlemek	5
	Artı eksi almamak	4
	İçimizden geldiği gibi konuşmak	3
	İçimizden geldiği gibi yazmak	2
Dersin olumsuz yönleri	Yok	17
	Sürekli konuşmak	3
Öneriler	Yok	11
	Oyunlu etkinlikler	6
Dersin Katkısı	Düşüncelerimi özgürce ifade etmek	11
	Etkili bir iletişim kurmak	7
	Düşüncelerimi daha kolay ifade etmek.	5

Tablo 56'da görüldüğü üzere, öğrenciler ikinci modülde iletişimin ne olduğunu (f:12), etkili iletişimin ne olduğunu (f:7), sözlü iletişimi (f:3), beden dilini (f:4) ve iletişimin önemini (f:4) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna, eğlenceli etkinlikler (f:7), video izlemek (f:5), senaryo kartları (f:6), içimizden geldiği gibi yazmak (f:2), içimizden geldiği gibi konuşmak (f:3) ve artı eksi almamak (f:4) olduğunu belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, sürekli konuşmak (f: 3) ya da olumsuzluk olmadığı (f:17) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında tüm öğrenciler oyunlu etkinlikler (f:6) ve önerilerinin olmadığını (f:11) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, düşüncelerimi kolay ifade etmek (f:5), etkili bir iletişim kurmak (f:7) ve düşüncelerimi özgürce ifade etmek (f:11) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste etkili bir iletişim kurmayı öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü senaryoları cevaplamaktı. Derste sürekli konuşmaktan biraz sıkıldım. Derste oyunlu etkinlikler yapabiliriz. Bu ders sayesinde düşüncelerimi daha kolay ifade etmeyi öğrendim. (Ö:9)"

"Bugün derste düşüncelerimi nasıl farklı şekillerde ifade edeceğimi öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü senaryo etkinlikleri ve video izlemekti. Dersin hiçbir olumsuz yönü yoktu. Bu ders sayesinde etkili bir iletişim kurmak konusunda katkıları oldu. (Ö:12)"

"Bugün derste iletişimi öğrendik. Bu dersin en eğlenceli yanı istediğimiz gibi yazmak ve konuşmak. Dersin herhangi bir bölümünde zorlanmadım. Daha fazla oyunlu etkinlik eklenebilir. Bu ders bana düşüncelerimi özgürce ifade etmeyi öğrendim. (Ö:18)."

"Bugün derste iletişimle ilgili şeyler öğrendik. Dersin en sevdiğim yönü konuşarak ders işlemek. Dersin zorlandım yönü yoktu. Bu ders bana düşüncelerimi özgürce ifade etmem konusunda katkı sağladı. (Ö:20)"

Üçüncü hafta uygulanan öz farkındalık yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. Öz Farkındalık Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Kendime ait düşünceleri fark etmeyi	14
	Güçlü zayıf yönlerimi ayırt etmeyi	12
	Öz farkındalığın ne olduğu	8
	Kendimi tanımayı	6
Dersin sevdiğiniz yönleri	Senaryo kartları	7
	Eğlenceli etkinlikler	5
	İçimizden geldiği gibi yazmak	3
	Artı eksi almamak	3
Dersin olumsuz yönleri	Yok	17
	Sürekli konuşmak	3
Öneriler	Yok	15
	Oyunlu etkinlikler	3
	Videolu etkinlikler	2
Dersin Katkısı	Güçlü zayıf yönlerimi	12
	Kendime ait duygularımı	9
	Kendime ait düşünceleri	6

Tablo 57'de görüldüğü üzere, öğrenciler üçüncü modülde öz farkındalığın ne olduğunu (f:8), güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmeyi (f:12), kendine ait düşünceleri fark etmeyi (f:14), ve kendini tanımayı (f:6) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna, eğlenceli etkinlikler (f:5), senaryo kartları (f:7), içimizden geldiği gibi yazmak (f:3), ve artı eksi almamak (f:3) olduğunu belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, sürekli konuşmak (f: 3) ya da olumsuzluk olmadığı (f:17) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında tüm öğrenciler oyunlu etkinlikler (f:3), videolu etkinlikler (f:2) ve önerilerinin olmadığını (f:15) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, güçlü zayıf yönlerini fark etmek (f:12), kendine ait duyguları fark etmek (f:9) ve kendine ait düşünceleri fark etmek (f:6) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste güçlü ve zayıf yönlerimi fark ettim. Ders çok iyi geçti. Dersin olumsuz yönü yoktur. Bu ders bana kendime ait duyguları fark etmem konusunda katkısı oldu. (Ö:1)"

"Bugün derste kendime ait düşüncelerimi söylemem konusunda bilgi öğrendik. Dersin en sevdiğim yönü etkinlik yapmak. Bu ders bana güçlü ve zayıf yönlerimi fark etmem konusunda yardımcı oldu. (Ö:6)"

Bugün derste kendime ait duygu ve düşünceleri fark etmem konusunu öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü senaryo kartları oldu. Dersin olumsuz yönü yoktu. Bu ders sayesinde kendime ait düşüncelerimi fark ettim ve zayıf/güçlü yönlerimi fark ettim. (Ö:11)"

"Bugün etkinlikte nasıl biri olduğumu fark ettim. Dersin en sevdiğim yönü kendimizle ilgili soruları cevaplamaktı. Derste zorlandığım bir bölüm olmadı. Bu dersin bana katkısı kendi duygu ve düşüncelerimi fark etmem oldu. (Ö:15)"

Dördüncü hafta uygulanan iletişim yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. Öz Yönetim Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Zamanı etkili nasıl kullanırım	15
	Sorumluluk almanın ne olduğunu	14
	Planlama yapmayı	11
	İhtiyaçlarımı belirlemenin önemini	8
	Öz yönetimin ne olduğunu	3
Dersin sevdiğiniz yönleri	Evdeki sorumluluklarım etkinliği	6
	Eğlenceli etkinlikler	5
	Senaryo kartları	4
	İçimizden geldiği gibi yazmak	3
	Artı eksi almamak	2
Dersin olumsuz yönleri	Yok	13
	Soruların fazla olması	7
Öneriler	Yok	10
	Doldurulan etkinliklerin azaltılması	8
Dersin Katkısı	Zamanı etkili kullanmam gerektiğini	13
	Öğrenme sorumluluğumu almayı	12
	İhtiyaçlarımı belirlemeyi	11
	Sorumluluk almanın önemini	10
	Planlama yapmam gerektiğini	9
	Öz değerlendirme yapmam gerektiğini	5

Tablo 58'de görüldüğü üzere, öğrenciler dördüncü modülde sorumluluk almanın ne olduğunu (f:14), ihtiyaçlarını belirlemenin önemini (f:8), zamanı etkili kullanmayı (f:15), öz yönetimin ne olduğu (f:3) ve planlama yapmayı (f:11) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna, eğlenceli etkinlikler (f:5), senaryo kartları (f:4), evdeki sorumluluklar etkinliği (f:6), içimizden geldiği gibi yazmak (f:3), ve artı eksi almamak (f:2) olduğunu belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, soruların fazla olması (f: 7) ya da olumsuzluk olmadığı (f:13) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında tüm öğrenciler doldurulan etkinliklerin azaltılması (f:8) ve önerilerinin olmadığını (f:15) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, zamanı etkili kullanmak (f:13), sorumluluk almanın önemi (f:10), öz değerlendirme yapmak gerektiği (f:5), ihtiyaçları belirlemek (f:11), planlama yapmanın gerektiği (f:9) ve öğrenme sorumluluğu almak (f:12) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste ihtiyaçlarımızı belirlemeyi ve öğrenme sorumluluğu almayı öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü 'Evdeki Sorumluluklarım' etkinliğidir. Dersin olumsuz yönü yoktur. Sorumluluk almak, zamanı etkili kullanmak dersin bana kazandırdıklarıdır. (Ö:5)"

"Bugün sorumluluk almayı ve ihtiyaçlarımı belirlemeyi öğrendim. 'Evdeki sorumluluklarım' etkinliği dersin en sevdiğim yönüydü. Dersin olumsuz bir yönü ya da zorlandığım bir yönü yoktur. Dersin bana zamanı iyi kullanmak ve sorumluluk almak konusunda katkısı olmuştur. (Ö:13)"

"Bu derste öz yönetimin ne olduğunu öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü kendi fikirlerimizi yazmaktı. Dersin herhangi bir bölümünde zorlanmadım. Olumsuz yönü yoktur. Derste verilen etkinlikler azaltılabilir. Bu ders bana planlama yapmam gerektiğini ve zamanımı iyi kullanmam gerektiğini kattı. (Ö:19)"

Beşinci hafta uygulanan empati yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. Empati Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Empati yapmayı	12
	Empatinin ne olduğunu	8

Tablo 59 (Devam). Empati Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Dersin sevdiğiniz yönleri	Eğlenceli senaryolar	7
	Senaryo kartları	5
	İçimizden geldiği gibi yazmak	4
	Artı eksi almamak	4
Dersin olumsuz yönleri	Yok	18
Öneriler	Yok	10
	Videolu etkinlikler	8
Dersin Katkısı	Kendimi başkasının yerine koymak	13
	Başkalarının duygularını anlamak	11
	Başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almak	10
	Başkalarını dikkate almak	9
	Başkalarının farklı duyguları olduğunu anlamak	7

Tablo 59'da görüldüğü üzere, öğrenciler beşinci modülde empatinin ne olduğunu (f:8) ve empati yapmayı (f:12) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna, eğlenceli senaryolar (f:7), senaryo kartları (f:5), içimizden geldiği gibi yazmak (f:4), ve artı eksi almamak (f:4) olduğunu belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri sorusunda öğrenciler, olumsuzluk olmadığı (f:18) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler videolu etkinliklerin olabileceğini (f: 8) ya da önerilerinin olmadığını (f:15) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, başkalarının duygularını anlamak (f:11), kendini başkasının yerine koymak (f:13), başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate almak (f:10), başkalarını dikkate almak (f:9) ve başkalarının farklı duyguları olduğunu anlamak (f:7) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste saygılı olmayı ve empatiyi öğrendik. Senaryo etkinliklerini çok seviyorum. Dersin olumsuz yönü yoktu. Senaryo kartları derslerin sevdiğim yönü. Derste hiç zorlanmadım. Bu dersin bana başkalarını dikkate almak ve onların da farklı duyguları olduğunu anlamak konusunda katkısı oldu. (Ö:3)"

"Bugün empati yapmayı öğrendim. İçimden geldiği gibi yazmak etkinliklerde en sevdiğim yön, çünkü yazmayı seviyorum. Dersin olumsuz yönü yoktu. Başkalarının farklı duyguları olabileceğini anladım. (Ö:9)"

"Bugün derste empatiyi öğrendim. Öğretmenimizin anlattığı senaryoları çok seviyorum. Dersin olumsuz yönü yoktu. Bir kimsenin duygularını anlamaya çalışmak konusunda bana katkısı oldu. (Ö:15)"

"Bugün derste duygularımızı, empati kurmayı ve kendimi insanların yerine koymayı öğrendim. Derste yaptığımız senaryo etkinliklerini çok seviyorum. Dersin olumsuz yönü yoktu. Başkalarının duygularını anlamak ve kendimi başkasının yerine koymak konusunda katkısı oldu. (Ö18)"

Altıncı hafta uygulanan eleştirel düşünme yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 60'da sunulmuştur.

Tablo 60. Eleştirel Düşünme Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Farklı düşünmek	11
	Farklı bakış açılarını	5
	Tahminde bulunmak	4
Dersin sevdiğiniz yönleri	Eğlenceli senaryolar	10
	İçimizden geldiği gibi yazmak	10
Dersin olumsuz yönleri	Yok	20
Öneriler	Yok	20
Dersin Katkısı	Farklı bakış açılarından düşünme	9
	Neden-sonuç ilişkisi	7
	Tahminde bulunmak	4

Tablo 58'de görüldüğü üzere, öğrenciler altıncı modülde farklı bakış açılarını (f:5), farklı düşünmeyi (f:11) ve tahminde bulunmayı (f:4) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna, eğlenceli senaryolar (f:10) ve içimizden geldiği gibi yazmak (f:10) olduğunu belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, olumsuzluk olmadığını (f:20) belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:20) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, farklı bakış açılarından düşünme (f:9), neden sonuç ilişkisi kurma (f:7) ve tahminde bulunmak (f:4) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste farklı düşünmeyi öğrendik. Eğlenceli senaryo kartları derslerin sevdiğim yönü. Derste hiç zorlanmadım. Bu dersin bana, farklı bakış açıları ile düşünmek konusunda katkısı oldu. (Ö:9)"

"Bugün derste farklı açılardan bakmayı öğrendim. Senaryo kartlarını seviyorum. Derste hiç zorlanmadım. Bu dersin bana, farklı bakış açıları ile düşünmek konusunda katkısı oldu. (Ö:14)"

"Bugün derste farklı düşünme ve neden sonuç ilişkisini işledik. Dersin en sevdiğim yönü içimizden geldiği gibi yazmak. Derste hiç zorlanmadım. Bu dersin bana, farklı bakış açıları ile düşünmek ve neden sonuç ilişkisi kurmak konusunda katkısı oldu. (Ö:9)"

Yedinci hafta uygulanan duygularla başa çıkma yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 61'de sunulmuştur.

Tablo 61. Duygularla Başa Çıkma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Duygularımı kontrol etmeyi	10
	Duygularımı ifade etmeyi	7
	Duygularımızı uygun zamanda ifade etmeyi	4
	Olumlu olumsuz duyguları	2
Dersin sevdiğiniz yönleri	Senaryolar	11
	İçimizden geldiği gibi konuşmak	4
	İçimizden geldiği gibi yazmak	3
	Artı eksi almamak	2
Dersin olumsuz yönleri	Yok	14
	Soruların fazla olması	6
Öneriler	Yok	10
	Etkinlikler azaltılmalı	8
	Videolu etkinlikler eklenmeli	2
Dersin Katkısı	Duyguları kontrol etmek	12
	Duyguları ifade etmek	5
	Duyguları açıklamak	4
	Duygularla başa çıkabilmek	2

Tablo 61'de görüldüğü üzere, öğrenciler yedinci modülde duygularını ifade etmeyi (f:7), duygularını kontrol etmeyi (f:10), duyguları uygun zamanda ifade etmeyi (f:4) ve olumlu olumsuz duyguları (f:2) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna; senaryolar (f:11), içimizden geldiği gibi konuşmak(f:4), içimizden geldiği gibi yazmak (f:3) ve artı eksi almamak (f:2) olarak

belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, olumsuzluk olmadığı (f:14) ya da sorular azaltılmalı (f:6) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:10), videolu etkinliklerin eklenmesi gerektiğini (f:2) ve etkinliklerin azaltılması gerektiğini (f:8) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, duyguları açıklamak (f:4), duyguları ifade etmek (f:5), duyguları kontrol etmek (f:12) ve duygularla başa çıkabilmek (f:2) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste duygularımızı uygun zamanda ve yerde ifade etmeyi öğrendik. Senaryo kartları derslerin en eğlenceli yeri. Senaryolardaki etkinlikler bazen fazla oluyor, azaltılabilir. Bu serdin bana, duygularımı ifade etmek konusunda katkısı oldu. (Ö:7)"

"Bugün derste duygularımı kontrol etmeyi öğrendim. Etkinliklerdeki senaryoları çözmek dersin en sevdiğim yönü. Derste zorlandığım olmadı. Bu dersin bana duygularımı kontrol etmek konusunda yardımcı olduğunu düşünüyorum. (Ö:12)"

"Bugün derste duygularımızı uygun şekilde ifade etmeyi öğrendik. Senaryo kâğıtlarını çok seviyorum. Derste hiç zorlandığımı hissetmedim. Bu dersin bana, duygularımla başa çıkabilmek konusunda katkısı oldu. (Ö:20)

Sekizinci hafta uygulanan planlama yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 62. Planlama Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	"Amaç"ın ne olduğunu	11
	Planlı yaşamayı	7
	Planlı çalışmayı	6
Dersin sevdiğiniz yönleri	Eğlenceli senaryolar	9
	Etkinlikler	6
	İçinden geldiği gibi konuşmak	5
	Düşünce kağıtları	5
Dersin olumsuz yönleri	Yok	16
	Etkinliklerde yazı yamak	4

Tablo 62 (Devam). Planlama Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Öneriler	Yok	15
	Videolu etkinlikler eklenmesi	5
Dersin Katkısı	Amaç belirlemek	11
	Gün içerisinde planlı hareket etmek	6
	Amaçları öncelik sırasına koymak	3
	Plan yapmadaki eksiklikleri gidermek	3
	Planlı çalışma	2

Tablo 62'de görüldüğü üzere, öğrenciler sekizinci modülde "amaç"ın ne olduğunu (f:11), planlı yaşamayı (f:7) ve planlı çalışmayı (f:6) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna; eğlenceli senaryolar (f:9), içimizden geldiği gibi konuşmak(f:5) ve düşünce kağıtları (f:52) olarak belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, olumsuzluk olmadığı (f:16) ya da etkinliklerde yazı yazmak (f:4) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:15) ve videolu etkinliklerin eklenmesi gerektiğini (f:5) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, gün içerisinde planlı hareket etmek (f:6), amaç belirlemek (f:11), amaçları öncelik sırasına koymak (f:3), plan yapmadaki eksiklikler (f:3) ve planlı çalışmak (f:2) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bu derste planlı yaşamayı ve çalışmayı öğrendim. Öğretmenin hazırladığı senaryolar dersin en sevdiğim yönü oldu. Artık gün içerisinde plansız hareket etmiyorum. (Ö:3)"

"Bugün derste planlamayı öğrendim. Düşünce kâğıtlarını çok sevdim. Dersin olumsuz yönü yoktu. Dersin hiçbir yerinde zorlanmadı. Dersimiz çok güzeldi, bu yüzden önerim yok. Bana plan yapmak ve planlamadaki eksiklerimi fark etmek konusunda katkısı oldu. (Ö:8)"

"Derste işlerimi planlı ve düzgün yapmayı öğrendim. En sevdiğim yönü senaryolar ve düşünce kâğıtlarıydı. Dersin olumsuz yönü yoktu hiç zorlanmadı. Bana amaç belirlemek konusunda katkısı olduğunu düşünüyorum. (Ö:13)"

"Bugün derste "amaç"ın ne olduğunu ve amaç belirlemeyi öğrendim. Düşünce kâğıtlarını doldurmak dersin en sevdiğim yönüydü. Dersin olumsuz yönü yoktu, derste

hiç zorlanmadım. Dersin bana amaç belirlemek ve amaçlarımı sıraya koymak konusunda katkısı oldu. (Ö:18)"

Dokuzuncu hafta uygulanan yaratıcı düşünme yaşam becerisi uygulaması sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 63'de sunulmuştur.

Tablo 63. Yaratıcı Düşünme Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Yeni çözümler üretmeyi	13
	Yaratıcı olmayı	9
	Yaratıcı düşünmeyi	8
Dersin sevdiğiniz yönleri	Eğlenceli senaryolar	7
	Hayal kurmak	7
	İçimizden geldiği gibi yazmak	4
	Artı eksi almamak	4
Dersin olumsuz yönleri	Yok	20
Öneriler	Yok	10
	Daha fazla senaryo eklenebilir	8
	Tekrar edilebilir	6
Dersin Katkısı	Yeni şeyler öğrenmek	14
	Farklı yöntemler aramak	6
	Ayrıntılara dikkat etmek	4
	Kendime has yeni yöntemler aramak	3

Tablo 63'de görüldüğü üzere, öğrenciler dokuzuncu modülde yeni çözümler üretmeyi (f:13), yaratıcı olmayı (f:9) ve yaratıcı düşünmeyi (f:8) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna; eğlenceli senaryolar (f:7), içimizden geldiği gibi yazmak (f:4), hayal kurmak (f:7) ve artı eksi almamak (f: 4) olarak belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, olumsuzluk olmadığını (f:20) belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:10), etkinliklerin tekrar edilebileceğini (f:6) ve daha fazla senaryo eklenmesi gerektiğini (f:8) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, yeni şeyler öğrenmek (f:14), farklı yöntemler aramak (f:6), ayrıntılara dikkat etmek (f:4) ve kendime has yeni yöntemler aramak (f:3) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bugün derste yaratıcı düşünmeyi ve yeni çözümler üretmeyi öğrendim. Hayal kurduğumuz senaryo etkinliğini çok sevdim. Dersin olumsuz yönü yoktu. Bu dersin daha iyi olması için tekrar edebiliriz. Bugün yapılan derste ayrıntıları dikkat etmek konusunda bana katkısı oldu. (Ö:7)"

"Bugün derste farklı çözümler üretmeyi öğrendik. Eğlenceli senaryo etkinlikleri ve içimizden geldiği gibi bu etkinliklere cevap yazmak dersin en sevdiğim yönü. Derste zorlandığım bir bölüm olmadı. Bu dersin bana katkısı, artık sorunlara kendime has yeni çözüm yöntemleri aramak oldu. (Ö:15)"

Onuncu hafta uygulanan bilgiyi kullanma yaşam becerisi uygulama sonrasında öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular tema ve kodlarla Tablo 64'de sunulmuştur.

Tablo 64. Bilgiyi Kullanma Yaşam Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Kod	f
Bugün neler öğrendik	Bilgiyi farklı şekillerde kullanabileceğini	15
	Bilginin önemini	5
Dersin sevdiğiniz yönleri	Videolar	8
	Senaryolar	7
	İçimizden geldiği gibi konuşmak	5
	Etkinlik yapmak	4
Dersin olumsuz yönleri	Yok	20
Öneriler	Yok	17
	Öğrenilen bilgiyi günlük hayatta da kullanabilmeyi	9
	Bilgiyi farklı durumlarda kullanmak	6
Dersin Katkısı	Hangi bilgiyi ne zaman kullanacağını ayırt etme	5
	Derste öğrenilenleri drama yapmak isterdim	3
	Öğrenilen bilgilerle sorunlara çözüm üretmek	2

Tablo 64'de görüldüğü üzere, öğrenciler onuncu modülde bilgiyi farklı şekillerde kullanabileceğini (f:15) ve bilginin önemi (f:5) öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, dersin en sevdiğiniz yönleri sorusuna; senaryolar (f:7), videolar (f:8), içimizden geldiği gibi konuşmak(f:5) ve etkinlik (f:4) olarak belirtmişlerdir. Dersin olumsuz yönleri bölümünde öğrenciler, olumsuzluk olmadığı (f:20) şeklinde belirtmişlerdir. Dersin daha iyi olması için verebileceğiniz öneriler kısmında öğrenciler önerilerinin olmadığını (f:17) ve derste öğrenilenleri drama yapmak (f:3) belirtmişlerdir. Dersin katkısı kısmında ise öğrenciler, bilgiyi farklı durumlarda kullanmak (f:6), öğrenilen bilgiyi günlük hayatta da kullanabilmeyi (f:9), hangi bilgiyi ne zaman kullanacağını ayırt etmek (f:5) ve öğrenilen

bilgilerle sorunlara çözüm üretmek (f:2) konularında katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaşam becerisine dair öğrenci günlüklerinden elde edilen bazı görüşler şöyledir:

"Bu derste bilgiyi farklı şekillerde kullanabileceğimi öğrendim. Senaryo etkinliklerini ve bu senaryolara istediğim gibi cevap vermeyi çok sevdim. Kendimi istediğim şekilde ifade edebiliyorum. Dersin olumsuz yönü yoktu. Bu bilgilerin günlük hayatta da işime yaracağının farkındayım. (Ö5)"

"Bugün derste bir bilgiyi farklı şekillerde kullanabileceğimi öğrendim. Dersin en sevdiğim yönü senaryolardı. Senaryolar ile ilgili etkinlik yapmayı çok sevdim. Herhangi bir bölümde zorlanmadım. Öğrendiğim bilgilerle günlük hayatta karşılaştığım sorunlara çözüm bulmak konusunda bana katkısı oldu. (Ö:6)"

"Derslerde öğrendiğim bilginin günlük hayatta da önemli olduğunu öğrendim. Senaryolar ile ilgili etkinlik yapmayı çok sevdim. Herhangi bir bölümde zorlanmadım. Okulda öğrendiğim bilgiyi günlük hayatta farklı durumlar kullanmaya katkısı oldu. (Ö:19)"

Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular, yaşam becerileri modüllerinin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermektedir. Her bir modülde öğrencilerin edindiği bilgiler ve deneyimler, öğrencilerin bu becerileri nasıl algıladıkları ve günlük yaşamlarında nasıl kullanabileceklerine dair ipuçları sunmaktadır. Öğrenciler, değişimin ne olduğunu kavramaktan, iletişimde etkili olmaya, kendi duygularını ve düşüncelerini tanımaktan, zamanı etkili kullanmaya kadar geniş bir yelpazede beceriler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerin öğrencilerin ilgisini çeken ve etkili öğrenmeyi destekleyen yöntemlerle işlendiği görülmektedir. Öneriler bölümünde öğrencilerin çoğunlukla ek önerilerde bulunmadığı, ancak bazılarının etkinlik sayısının azaltılmasını önerdiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin kişisel gelişimine önemli katkılar sağladığını ve günlük yaşamlarında faydalı olabilecek yetkinliklerin kazanılmasına destek olduğunu göstermektedir.

Senaryo temelli YBÖP tasarının asıl uygulaması sonrasında, deney grubu öğrencilerinde uygulama süreci kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilere sağladığı katkıları belirlemek amacıyla öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşleri, "Kazanımlar, Okul Hayatı/ Aile Hayatı/ Sosyal Hayat, Gelecek Hayata Katkısı

ve Öneriler" olmak üzere 4 temada ele alınmıştır. Araştırmacının, deney grubu öğrencileri ile yaptığı görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 65'de sunulmuştur.

Tablo 65. Öğrenci Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Kazanımlar	Sorumluluk duygum gelişti.	19
	Empati becerimin gelişti.	18
	Başarma istekliliğimde artış.	18
	İletişim becerimin gelişti.	18
	Derslere olan motivasyonum arttı.	16
	Kendime güven becerim gelişti.	15
	Kendimi daha rahat ifade etme becerim gelişti.	15
	Planlı olma becerim gelişti.	15
	Zamanını etkili kullanma becerim arttı.	14
	Duygularımı kontrol etme becerim gelişti.	13
	Problem çözme becerim gelişti.	11
	Yaratıcılık becerim gelişti.	10
	Yeni fikirler üretme isteğim arttı.	9
	Sorunlarla baş etme çabam gelişti.	8
	Hayal gücüm gelişti.	7
	Araştırma becerim gelişti.	7
	Öğrendiğim bilgileri günlük hayatta kullanma çabam arttı.	7
Okul Hayatı Aile Hayatı Sosyal Hayat	İletişim kurarken daha rahat davranabiliyorum.	14
	Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum	13
	Yeni şeyler yapabilme istekliliğim arttı.	13
	Öğrendiğim bilgi ile çevremde gerçekleşen olaylar ile ilişki kurmaya çalışıyorum.	12
	Günlük hayatta işlerimi planlamaya çalışıyorum.	12
	Günlük hayatta karşılaştığım problemleri çözmek için çaba harcıyorum.	11
	Kendini başkalarının yerine koyma, başkalarını anlayabilme davranışım gelişti.	11
	Diğer derslerdeki etkinliklere katılma isteğim arttı.	10
	Arkadaşlık ilişkilerim iyileşti.	10
	Öğrendiğim bilgilerin hayatımı kolaylaştırdığı fark ettim.	9
	Yaptığım işleri düşünerek yapıyorum.	7
Gelecek Hayata Katkısı	İleriye dönük hedefler koymam gerektiğini anladım.	8
	Düşünerek, planlayarak yaşamam gerektiğini anladım.	6
	Öğrendiğim ya da öğreneceğim dersleri önemsiyorum.	6
Öneriler	Bu ders devam ettirilmeli	11
	Haftada 2 dersten fazla olmalı	9

Tablo 65'e göre, öğrenci görüşleri kazanımlar, aile/okul/sosyal hayat, gelecek hayata katkısı ve öneriler teması olarak 4 temada gruplanmaktadır. Öğrenciler, kazanımlar teması altında; sorumluluk duygularının geliştiğini (f: 19), empati becerisinin geliştiğini (f: 18), başarma istekliliklerinde artış olduğunu (f: 18), iletişim becerisinin geliştiğini (f: 18), derslere olan motivasyonlarının arttığını (f: 16), kendine güven becerisinin geliştiğini (f: 15), kendini daha rahat ifade etme becerilerinin geliştiğini (f: 15), planlı olma becerisinin geliştiğini (f: 15), zamanını etkili kullanma becerisinin arttığını (f: 14), duygularını kontrol etme becerisinin geliştiğini (f: 13), problem çözme becerilerinin geliştiğini (f: 11), yaratıcılık becerilerinin geliştiğini (f: 10), yeni fikirler üretme istekliliğinin arttığını (f: 9), sorunlarla baş etme çabalarının geliştiğini (f: 8), hayal gücünün geliştiğini (f: 7), araştırma becerilerinin geliştiğini (f: 7) ve öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanma çabalarının arttığını (f: 7) belirtmişlerdir.

Öğrenciler, okul hayatı, aile hayatı ve sosyal yaşam bağlamında çeşitli gelişmeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim kurarken daha rahat hissettiklerini ifade eden (f: 14) öğrencilerin yanı sıra, kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini belirten (f: 13) öğrenciler bulunmaktadır. Ayrıca, yeni şeyler yapma istekliliğinin arttığını dile getiren (f: 13) öğrenciler ile öğrendikleri bilgi ile çevrelerinde gerçekleşen olaylar arasında ilişki kurma çabasında olduklarını ifade eden (f: 12) öğrenciler yer almaktadır. Günlük hayatta işlerini planlamaya çalışırken çaba harcadıklarını belirten (f: 12) öğrencilerin yanı sıra, günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için çaba harcadıklarını ifade eden (f: 11) öğrenciler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, kendilerini başkalarının yerine koyabilme ve başkalarını anlama davranışlarını geliştirdiklerini ifade eden (f: 11) öğrenciler de bulunmaktadır. Diğer derslerdeki etkinliklere katılma istekliliğinin arttığını belirten (f: 10) öğrencilerin yanı sıra, arkadaşlık ilişkilerinin iyileştiğini vurgulayan (f: 10) öğrenciler de olduğunu belirtmiştir. Öğrendikleri bilgilerin hayatlarını kolaylaştırdığını fark ettiklerini belirten (f: 9) öğrencilerin yanı sıra, yaptıkları işleri düşünerek yaptıkları konusunda katkısı olduğunu ifade eden (f: 7) öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrenciler, gelecek hayata katkısı teması altında; ileriye dönük hedefler koyması gerektiğini anladıklarını (f:8), düşünerek, planlayarak yaşamak gerektiğini anladıklarını (f:6) ve öğrendiği ya da öğreneceği dersleri artık önemsediklerini (f:6) belirtmişlerdir. Öğrenciler, öneriler teması altında ise bu dersin devam ettirilmesi gerektiğini (f:11) ve haftada 2 dersten fazla olması gerektiğini (f:9) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bu görüşlerine dayanarak, yaşam becerileri eğitiminin etkili olduğu ve öğrencilerin çeşitli alanlarda gelişim sağladığı ortaya çıkmaktadır. İletişim, problem çözme, planlama gibi temel becerilerde artış olduğu belirtilirken, aynı zamanda empati, motivasyon ve başarı isteğinde de olumlu yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Öğrenciler, bu becerilerin günlük hayatta kendilerine yardımcı olduğunu fark etmiş ve gelecekleri için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında senaryo temelli YBÖP tasarısının asıl uygulanma sürecine yönelik araştırmacı günlüklerinde yer alan görüşlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmacı, uygulama süreci sırasında gözlemlerine, öğrencilerin tutumlarına, ilgilerine, karşılaştığı sorunlara ilişkin günlükler tutmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66. Araştırmacı Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta	9.Hafta	10.Hafta	f
Olumsuz Durumlar	Derse ilişkin ilgi ve motivasyon	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	10
	Etkinliklere katılım	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Tartışma becerilerinin gelişmesi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	10
	Farklı düşünceler üretmesi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	10
	Kendini ifade etme becerisi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Grup çalışmasına katılım	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Bir durumu değerlendirme	x		x	x	x	x		x	x	x	8
	Senaryoların dikkat çekici olması	x	x	x	x	x	x	x	x	x	X	10
	Senaryoların öğrenci seviyesine uygunluğu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1000
	Değerlendirmelere olumlu dönüt verme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Etkinliklerin amacına ulaşması	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Etkinliklerin amacına uygun şekilde gerçekleşmesi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	Öğrencilerin kazanıma ulaşması	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Olumsuz Durumlar	Kendi aralarında konuşma	x	x		X			x		x	x	6
	Süre yetersizliği							X				1
	Bazı temel kavramların soyut kalması			x						x		2
	Etkinliklerin fazla olması				x			X				2
	Etkinliklerin çabuk bitirilmesi									x		1
	Etkinliklerde cevaplamak istememe								x			2

Tablo 66'da görüldüğü üzere, araştırmacı günlüklerine göre uygulama sürecinde görülen durumlar, *olumlu* ve *olumsuz* olmak üzere iki temada ele alınmıştır. Olumlu görüşler incelendiğinde, her modülde öğrencilerin her derse ilişkin ilgi ve motivasyonunun, etkinliklere katılımın yüksek olduğu, tartışma becerilerini geliştirdiği, farklı düşünceler üretmeye açık olduğu, kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği, grup ile çalışmaya hevesli oldukları, ders içerisinde değerlendirmelere olumlu yanıt verdikleri ve bir durumu değerlendirmeye hazır oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında her modülde senaryoların dikkat çekici, öğrenci seviyesine uygun olduğu, etkinliklerin amacına ulaştığı ve amacına uygun şekilde gerçekleştiği, bunun yanında öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaştığı görülmüştür. Senaryo temelli YBÖP tasarısı açısından olumlu gözlemlere bakıldığında, kazanımların öğrenciler tarafından yeterli düzeyde elde edildiği, senaryo temelli etkinliklerin istenilen şekilde gerçekleştiği, amacına ve öğretim yöntem tekniklerine, öğrencilerin düzeyine uygun olduğu görülmüştür.

Araştırmacı günlüklerinde belirlenen olumsuz görüşlere göre ise öğrencilerin birkaç modülde kendi aralarında konuştuğu için ders işlemekte sorun yaşandığı ve bazı modüllerde süre yetersizliği, bazı temel kavramların soyut kaldığı, etkinliklerin fazla olması, etkinliklerin çabuk bitirilmesi ya da etkinlikleri cevaplamak istenmemesi gibi olumsuzluklar belirlenmiştir. Araştırmacının uygulama sonrasında not aldığı gözlemlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

1.Hafta: İlk yaşam becerisi modülü giriş etkinlikleri uygulanırken öğrencilerin istekli ve aktif olduklarını gözlemlenmiştir. Ders sonunda değerlendirme aşamasında alınan dönütler sevindiricidir. Derse giriş aşamasında, neler öğrenecekleri söylendiğinde, yaşam becerilerinin temel özellikleri açıklandığında öğrencilerin kısmen tedirgin olduğu *gözlenmiştir. Ancak süreç içerisinde senaryo temelli etkinlikler paylaşıldıkça ve etkinliklere herkesin çekinmeden cevaplayabileceği söylendikçe öğrenciler görüşlerini içlerinden geldiği paylaştığı görülmüştür. Etkinlikler planlandığı gibi gerçekleşti.*

2. Hafta: Derse giriş çok güzeldi. Öğrencilerin istekli ve heyecanlı oldukları görüldü. Her yaşam becerisi için ayrı tasarlanan senaryo temelli etkinliklerin öğrencinin dikkatini çekici ve seviyesine uygun olduğu görülmüştür. Etkinlikler esnasında sınıfın ara ara gürültü yapmaya meyilli oldukları görülmüş ve her seferinde böyle durumlarda uyarılmıştır. Bunun yanında bazı öğrenciler sürekli konuşmaktan sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikler planlandığı gibi gerçekleşmiştir.

3. Hafta: Derse giriş çok güzeldi. Öğrencilerin istekli ve heyecanlı oldukları görüldü. Öğrencilerinin kendilerini ifade ederken ilk güne göre daha rahat hissettikleri görülmüştür. Ancak bazı temel kavramların soyut kalmasından kaynaklı öğrencilerin kafalarının karıştığını söyleyebilirim. "Öz Farkındalık" kavramını açıklamak için belirlenen etkinlikteki örneklerin haricinde örnek vermek zorunda kaldım. Bunun dışında planlanan tüm etkinlikler planlandığı şekliyle gerçekleşti.

4.Hafta: Derse girişte öğrencilerin istekli oldukları ve motivasyonlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öz yönetim yaşam becerisine yönelik hazırlanan modülde etkinliklerin fazla olmasından kaynaklı olarak süre konusunda sıkıntı yaşanmıştır. Etkinliklerdeki sorular fazla olduğu için öğrenciler hem cevaplamak hem de bu konuda kendilerini yeteri kadar ifade edecek süreyi bulamamışlardır. Süreyi yetiştirmek için de biraz hızlı etkinlik yaptırdım.

5.Hafta: Sınıfa girdiğimde öğrencilerin heyecanı harikaydı. Öğrencilerinin kendilerini ifade ederken ilk güne göre daha rahat hissettikleri görülmüştür. Kendilerini başkasının yerine koymak ile ilgili etkinliklerde çok eğlendikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin senaryolarda içlerinden geldiği gibi konuşabiliyor ya da yazabiliyor olması da onları rahatlatmaktadır. Etkinlikler planlandığı gibi gerçekleşmiştir.

6. Hafta: Sınıfa girdiğimde öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca bir önceki haftadan ödev olan "empati haritası" etkinliğini sunmak konusunda da heyecanlıydılar. Ödevlerini hazırlayan öğrenciler, tahtada hazırladıkları ödevlerini sundular. Sunumlarını tamamlayan öğrencilerin, çabalarını, mutluluklarını görmek çok güzeldi. Çok beğendim. Ödevlerine emek verdikleri belli oluyordu. Çekingen öğrenciler bile kendilerini çok güzel ifade ettiler. Bunun yanında, bu derste bir problem durumu ile ilgili tahminde bulunma, nedenlerini belirleme, doğruluğunu sorgulama ve farklı boyutlar ile olayları değerlendirme konusunda örnekler verildi ve özellikle farklı düşünceler tartışıldı. Problem durumlarına verdikleri çözüm önerileri, yaratıcı fikirleri çok güzeldi. Etkinlikler biraz fazlaydı, bu yüzden ders işleyişi biraz hızlandırılmak zorunda kaldı.

7. Hafta: Sınıfa girdiğimde öğrencilerin heyecanlı olduğu görülmüştür. Bir önceki derste verilen "Doğa Koruma Röportajı" ile ilgili ödevi tüm sınıfın yaptığı gözlenmiştir. Birçok öğrencinin ödevini sunmak istediği gözlenmiştir. Ancak süre sıkıntısı yaşamamak adına, bir önceki derslerde daha az ayağa kalkan öğrencilerin sunum yapması

sağlanmıştı. Bu dersin içerisinde bazı öğrencilerin duygularını kontrol etmek konusunda sorun yaşadığı gözlenmiştir Senaryoların sunumu sırasında da bazı öğrencilerin etkinliklerden sıkıldığı ve kendi aralarında konuştuğu gözlenmiştir. Bu öğrenciler kibarca uyarılmışlardır.

8. Hafta: Derse girişti heyecanla karşıladılar. Hepsi derse istekle katıldı. Süre ilerledikçe hazırlık etkinliğinde kullanılan "amaç" kelimesinin soyut olmasından kaynaklı bazı kavrama sorunlarının yaşandığı söylenebilir. Bu öğrenme kaybını daha aza indirmek için öğrencilere verilen örnekleme çeşitliliği sağlandı. Süreyi etkili kullanmak adına ise hızlı olmaya çalıştım. Her öğrencinin amacına ulaşmak için heveslendiği gözlemlendi.

9.hafta: Sınıfa girdiğimde öğrencilerin heyecanı harikaydı. Bir önceki ders verilen haftalık kontrol listesine yazdıkları amaçlara ulaşıp ulaşmadıklarını tüm öğrenciler sunmak istediği için dersin girişinde biraz zaman harcadık. Ancak, her öğrencinin kendini ifade etmesi onlara ayrı bir öz güven kazandırdığını gözlemledim. Ders esnasında da öğrencilerin senaryoları çok daha dikkatli dinledikleri ve etkinliklere daha fazla dönüt verdiklerini gözlemledim. Derse katılım çok güzeldi. Zor da olsa yetişti ancak hızlı yapmak zorunda kaldım.

10. Hafta: Derse giriş çok güzeldi. Öğrencilerin istekli ve heyecanlı oldukları görüldü. Öğrencilerin senaryolara günlük hayattan farklı örnekler verebilmesi beni çok mutlu etti. Farklı fikirler üretmeye hevesli oldukları gözlemlendi. Sorunlara çözüm bulmak adına da öğrencilerin fikirlerini ifade etmek adına heyecanlı olduğu gözlendi.

Araştırmacının günlüklerinden elde edilen bulgular, STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP'nin uygulama sürecinde yaşanan deneyimlerin ayrıntılı bir resmini sunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin katılımını, ilgisini, motivasyonunu ve beceri gelişimini izlemek için önemli bir kaynak sağlamaktadır. Öğrencilerin her hafta derse ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğu, her hafta etkinliklere aktif katılım gösterdikleri, tartışma becerilerinin her hafta geliştiği ve farklı düşünceler üretebildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin her hafta kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve görüşlerini paylaşmaktan çekinmedikleri belirtilmiştir. Her hafta etkinliklerin amacına uygun şekilde gerçekleştiği ve öğrencilerin istenilen kazanımlara ulaştığı gözlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin bazı durumlarda ders içinde kendi aralarında konuştukları ve dikkatlerini dağıttıkları, bazı modüllerde etkinliklerin fazla olması nedeniyle süre yetersizliği yaşandığı ve dersin

hızlandırılmak zorunda kaldığı, öğrencilerin bazı temel kavramların soyut olması nedeniyle kavram karmaşası yaşadıkları, bazı modüllerde etkinliklerin fazla olması ve öğrencilerin cevaplamak için yeterli zaman bulamamaları nedeniyle sıkıntı yaşandığı, bazı durumlarda öğrencilerin etkinliklere cevap vermek istememeleri ve ilgisizlik göstermeleri gibi olumsuz durumlarda yaşanmış ve bu durumlar araştırmacı tarafından günlüğüne not edilmiştir. Araştırmacının günlüklerinden elde edilen bu bulgular, senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulama sürecinin etkilerini değerlendirmek ve programın iyileştirilmesine yönelik önlemler almak için değerli bir kaynak sağlamaktadır. Bu bulguların dikkate alınması, programın daha etkili hale getirilmesi ve öğrencilerin yaşam becerilerini daha iyi geliştirmesi için önemlidir.

Araştırmanın bu alt probleminin devamında, senaryo temelli YBÖP tasarısının asıl uygulaması sürecine yönelik araştırmacı gözlem formlarından elde edilen görüşlere ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Araştırmacı, uygulama süreci sırasındaki gözlemlerini gözlem formlarına not etmiştir. Buna göre uygulayıcının her modül sonunda kazanımlara yönelik olarak tuttuğu gözlem formlarından elde edilen bulgular Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67. Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular

Kod	Tema Kazanımlar	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta	9.Hafta	10.Hafta
Eleştirel Düşünme	K1.Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirler.						1				
	K2. Verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar.						1				
	K3. Elde ettiği yeni bilginin doğruluğunu sorgular.						0				
	K4. Verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerini gerekçeleri ile açıklar.						1				
	K5. Bir durumla ilgili tahminde bulunur.						1				
	K6. Olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendirir.						1				
Planlama	K7. Yapacağı işlerle ilgili plan yaparken amaçlar belirler.								1		
	K8. Planlarında, amaçlarına ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyar.								1		
	K9. Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yapar.								1		
	K10. Planlarındaki eksikleri belirler.								0		

Tablo 67 (Devam). Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular

Kod	Tema Kazanımlar	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta	9.Hafta	10.Hafta
Duygularla Başa Çıkma	K11. Duygularını açıklar.							1			
	K12. Kendini rahat hissetmediği ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade eder.							1			
	K13. Olumsuz duygular hissettiğinde kendine farklı uğraşlar bulur.							0			
	K14. Duygularını kontrol eder.							1			
Öz Yönetim	K15. Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını belirler.				1						
	K16. Zamanı etkili bir şekilde kullanır.				1						
	K17. Bireysel öğrenme sorumluluğunu alır.				1						
	K18. Kendi öğrenme sürecine ilişkin gözlemler yapar.				1						
	K19. Öğrenme sürecinde öz-değerlendirme yapar.				0						
Öz Farkındalık	K20. Güçlü ve zayıf yönlerini söyler.			1							
	K21. Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.			1							
	K22.Kendine ait duygu ve düşüncelerini fark eder.			1							
Empati	K23. Başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt eder.					1					
	K24. Başkalarının duygularını anlar.					1					
	K25. Kendini başkasının yerine koyar.					1					
	K26. Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket eder.					1					
İletişim	K27. Kendi düşüncelerini özgürce ifade eder.		1								
	K28. Karşısındakini etkili bir şekilde dinler.		1								
	K29. Farklı iletişim türlerini uygular.		1								
	K30. Etkili iletişim durumlarını uygular.		1								
Bilgiyi Kullanma	K31. Bilgiyi farklı durumlarda kullanır.										1
	K32. Hangi bilgiyi ne zaman kullanması gerektiğini ayırt eder.										1
	K33. Öğrendiği bilgiyi günlük yaşamda kullanır.										1
	K34. Öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretir.										1

Tablo 67 (Devam). Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular

Kod	Tema Kazanımlar	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta	9.Hafta	10.Hafta
Değişime Açık Olma	K35. Günlük hayatta olan değişiklikleri takip eder.	1									
	K36. Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlar	1									
	K37. Gelecek ile ilgili planlarını farklı durumlara göre tekrar düzenler.	1									
	K38. Okulda yapacağı işler için farklı yollar arar.	0									
Yaratıcı Düşünme	K39. Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek ister.									1	
	K40. Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih eder.									0	
	K41. Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendine has yeni yöntemler arar.									1	
	K42. Yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat eder.									1	

1: Gözlendi, 0: Gözlenmedi

Tablo 67'de görüldüğü üzere senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulama sürecinde elde edilen araştırmacı gözlemlerinde, yaşam becerileri modül kazanımlarından bazılarında öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin gözlemlenmediği (K3, K10, K13, K19, K38, K40) belirlenmiştir. Bu kazanımların ele alındığı ders sürecinde, modül fark etmeksizin öğrencilerin dikkat dağınıklığı, derste konuşma ve derse odaklanma sorunu yaşadıkları uygulayıcı tarafından gözlemlenmiştir. Bunun yanında, bu kazanımları içeren modül etkinliklerinin fazla olması ya da sıkıcı olmasından kaynaklı öğrencilerde isteksizlik olduğu da gözlem notlarına eklenmiştir.

6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada, senaryo temelli YBÖP tasarının asıl uygulaması sonrasında, öğrencilerin okul dışındaki hayatında ortaya çıkan davranış değişikliklerine yönelik veli görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının, veliler ile yaptığı görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 67'de sunulmuştur.

Tablo 68. Veli Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
Kazanımlar	Kendine güven becerisinde gelişme	18
	Empati becerisinde gelişme	15

Tablo 68 (Devam). Veli Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	f
	Başarma istekliliğinde artış	13
	Yaratıcılık becerisinde gelişme	11
	Farklı fikirler üretmede artış	10
	Hayal gücü gelişimi	10
	Problem çözme becerisinde gelişme	7
	İletişim becerisinde artış	7
	Sorunlarla baş etme çabasında artış	6
	Duygularını kontrol etme becerisinde artış	4
	Planlı olma becerisi gelişimi	4
	Sorumluluk duygusunda gelişme	3
	Araştırma becerisinde gelişme	3
	Zamanını etkili kullanma becerisinde artış	3
	Okulda öğrendiği bilgilerini günlük hayatta kullanma istekliliği	3
Okul Hayatı Aile Hayatı Sosyal Hayat	Yeni ürünler üretme becerisinde gelişme	9
	Kendini ifade etme becerisinde artış	7
	Yeni şeyler yapabilme başarısında artış	6
	İkili ilişkilerde artış	5
	Günlük hayatta işlerini planlama çabasında artış	5
	Günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede isteklilik	4
	Kendini başkalarının yerine koyma, başkalarını anlayabilme davranışında artış	3
	Yardımlaşma duygusunda gelişme	2
	Arkadaşlık ilişkilerinde iyileşme	2
Programın yararı	Çok yararlı olduğuna inanma	16
	Çok olumlu etkilerinin olması	14
	Çok iyi bir uygulama olduğuna inanma	3
Öneriler	Bu ders devam ettirilmeli	9
	Haftada 2 dersten fazla olmalı	6
	Diğer sınıf düzeylerinde de verilmeli	3
	Veliler de etkinliklere davet edilmeli	2

Tablo 68'e göre, senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanması sonrasında, okul dışında öğrencilerde ortaya çıkan davranış değişikliklerine yönelik veli görüşleri, kazanımlar, aile/okul/sosyal hayat, programın faydalılığı ve öneriler olarak 4 temada incelenmiştir. Öğrenci velileri, öğrencilerde kazandırılması planlanan davranışlarla ilgili;

öğrencilerinin kendine güven becerisinde (f:18), empati becerisinde(f:15), başarma istekliliği (f:13), yaratıcılık (f:11), farklı fikirler üretme (f:10), hayal gücü (f:10), problem çözme (f:7), iletişim (f:7), sorunlarla baş etme çabası (f:6), duygularını kontrol etme (f:4), planlı olma (f:4), sorumluluk (f:3), araştırma (f:3), zamanını etkili kullanma (f:3) ve okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatta kullanma (f:3) becerilerinde artış/gelişme ya da isteklilik olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ait bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Kendine güven becerisi gelişti, önceden zorluklarla karşılaştığında sorunları çözemeyeceğini düşünüp uğraşmak istemezdi, şimdiden azından ben buna nasıl bir çözüm yolu bulup yaparım diyor, kendine güveni geldi. (V3)"

"Arkadaşları ile artık daha az tartışıyor, bir yanlış anlaşılma olduğunda önce gidip arkadaşlarına sorduğunu ve onları anlamaya çalıştığını söylüyor, iletişim becerisinin geliştiğini düşünüyorum. (V4)"

"Bilgiyi daha iyi kullanmaya başladığını ve proje ödevlerinde de farklı fikirler üretmeye başladığını fark ettim. (V6)"

Öğrenci velileri, okul hayatı/aile hayatı/sosyal hayat teması altında ise yeni ürünler üretme becerisinde (f:9), kendini ifade etme becerisinde (f:7), yeni şeyler yapabilme başarısında (f:6), ikili ilişkilerde (f:5), günlük hayatta işlerini planlama çabasında (f:5), günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede isteklilik (f:4), kendini başkalarının yerine koyma/başkalarını anlayabilme davranışında (f:3) ve yardımlaşma duygusunda (f:2) artış/gelişme ya da isteklilik olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ait bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Okul arkadaşları ile ilişkileri olumlu olarak gelişti, sosyalleşmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum. (V1)"

"Aile ilişkilerinde ya da okul hayatında sorun yaşadığında olaylara daha pozitif bakarak çözüm tolu bulmaya çalışmaktadır. (V3)"

"İletişim ve özyönetiminin daha çok kuvvetlendiğini düşünüyorum. (V7)"

"Okul hayatına ve aile hayatında olumlu değişiklikler olduğunu düşünüyorum. Özellikle sorumluluklarını yerine getirme ve planlama konusunda bireysel olarak hareket etme becerisinde artış gözlemlenmektedir (V8)."

"Günlük hayattaki ilişkilerinde kendini başkalarının yerine koyarak onları daha iyi anladığını söylüyor. (V10)"

Öğrenci velileri, programın yararı teması altında, çok yararlı olduğuna inanma (f:16), çok olumlu etkilerinin olması (f:14) ve çok iyi bir uygulama olduğuna inanma (f:3) olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuya ait bazı veli görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Faydalı olduğunu düşünüyorum, önceden evde ilerde ne olmak istediği ile ilgili konuşmazken, şimdi ileride hangi mesleği yapmak istediğini bunun için gerekli olan her şeyi yapmak istediğini söylüyor."

"Evet faydalı olduğunu düşünüyorum. Farkındalık kazanması, ailesini ve çevresini analiz ederek yaklaşması ve iletişim becerisinin artışı gözlemlenmektedir."

"Faydalı olduğunu düşünüyorum, eskiye göre kendini olaylar karşısında sorgulayıp, diğerlerini anlamaya ve farklı şekillerde düşünmeye başladı."

Öneriler temasında ise öğrenci velileri, bu ders devam ettirilmeli (f:9), haftada 2 dersten fazla olmalı (f:6), diğer sınıf düzeylerinde de verilmeli (f:3) ve veliler de etkinliklere davet edilmeli(f:2) olarak belirtmişlerdir. Velilerin belirttiği görüşlerden bazıları şunlardır:

"Eğitimler daha uzun süreli verilebilir. Eğitimlerde ailelerde yer alabilir."

"Uygulanan etkinliklerin analiz edilerek, çocuğumla birlikte başka bir etkinlikte yer alarak paylaşılmasının çocuklarımıza daha faydalı olacağını düşünüyorum."

"Uygulanan etkinliklerin diğer sınıf düzeylerinde devam ettirilerek öğrencilerimizin gelişmesi sağlanabilir."

Veli görüşme formlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yaşam becerilerinde belirgin bir gelişme ve artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu değişiklikler, kendine güven becerisinde gelişme, empati becerisinde artış, başarma istekliliğinde artış, yaratıcılık becerisinde gelişme, farklı fikirler üretme becerisinde artış, hayal gücü gelişimi gibi pek çok alanda kendini göstermektedir. Veli görüşlerine dayanarak, öğrencilerin kazandıkları becerilerin okul hayatı, aile hayatı ve sosyal hayatlarına da olumlu yansımalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kendini ifade etme, yeni şeyler yapabilme, ikili ilişkilerde artış gibi alanlarda gösterdikleri gelişim, velilerin memnuniyetle karşıladığı noktalardır. Ayrıca, velilerin programın faydalılığına yönelik olumlu geri bildirimleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik bu tür programların önemli olduğunu düşünen veliler, programın devam ettirilmesi ve daha fazla katılım imkânı sağlanması gerektiğini önermişlerdir. Sonuç

olarak, STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP'nin uygulamasının öğrencilerin yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin aileler tarafından da fark edildiği görülmüştür.

7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmada senaryo temelli YBÖP tasarısının asıl uygulanması sonrasında, öğrencilerde okul içindeki davranışlarında ortaya çıkan değişikliklere yönelik sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının, sınıf öğretmeni ile yaptığı görüşmeden elde edilen bulgular aşağıdaki sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni GÖ, sınıfınızın yaşam becerileri öğretim programı tasarısında belirlenen senaryo temelli etkinlikler ile kazanıp kazanamadığına yönelik sorulan soruya *"Öğrenciler maalesef büyüdükçe birbirlerine karşı daha acımasız olabiliyor, empati kurma yeteneklerini kaybedebiliyor. Eğitimler süresince öğrencilerimde özellikle empati kurma ve duygularla başa çıkma konusunda ilerleme gözlemlediğimi söyleyebilirim."*

Sınıf öğretmeni GÖ, Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sürecinde, öğrencilerinizin sınıf yaşamında, okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında, olumlu olumsuz değişiklikler konusundaki soruya *"Etkinlikler sürecinde özellikle akranlarıyla ilişkilerinde problem yaşayan bazı öğrencilerimin daha anlayışlı davranmaya başladığını söyleyebilirim. Genel olarak etkinlikler öğrencilerimde olumlu davranışlar kazandırmaya yönelik etkili olduğunu düşünüyorum."*

Sınıf öğretmeni GÖ, gerçekleştirilen bu etkinliklerin öğrencileriniz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna *"Bu etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Elbette bizler de bu becerileri zaman yayarak vermeye çalışıyoruz. Ancak özel senaryolarla, etkinliklerle ilerlemek çok daha etkili oluyor."*

Sınıf öğretmeni GÖ, Eklemek istediğiniz önerileriniz ya da düşünceleriniz varsa paylaşabilir misiniz sorusuna *"Bu tarz ders etkinliklerinin farklı sınıf düzeylerinde ve belirli aralıkla tekrar edilmesi öğrenilenlerin kalıcı olması adına düzenlenebilir."*

STÖ modeli ile tasarlanan YBÖP uygulaması sonrasında sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerin sonuçlarına dayanarak, yaşam becerileri öğretim programının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmen, özellikle empati kurma ve duygularla başa çıkma konusunda öğrencilerinde ilerleme gözlemlediğini belirtmektedir. Bu durum, yaşam becerileri etkinliklerinin öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha anlayışlı ve olumlu davranmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Ayrıca, öğretmen etkinliklerin öğrencilerin sınıf yaşamında, okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinde problemleri daha anlayışlı bir şekilde çözebildikleri ve genel olarak etkinliklerin öğrencilerde olumlu davranışlar kazandırmaya yönelik etkili olduğu belirtilmektedir. Öğretmen, bu tür etkinliklerin faydalı olduğunu düşündüğünü ve öğrencilere katkı sağladığını vurgulamaktadır. Özellikle özel senaryolarla ve etkinliklerle ilerlemenin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Son olarak, öğretmen programın farklı sınıf düzeylerinde ve belirli aralıklarla tekrar edilmesi önerisinde bulunmuştur. Bu öneri, öğrenilen becerilerin kalıcı olması ve öğrencilerin sürekli olarak gelişim göstermeleri açısından önemli bir noktadır. Bu bulgular, yaşam becerileri öğretim programının etkili olduğunu ve öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, STÖ ile YBÖP uygulamasında deney grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir, bu da senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerini anlamlı şekilde geliştirdiği sonucunu doğurmuştur. Öğrencilerin yaşam becerilerini çeşitli modüller aracılığıyla geliştiren programın etkisi, her bir modülün sonunda yapılan kazanım değerlendirme sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Yaşam becerileri öğretim programına yönelik modül değerlendirmeleri de öğrencilerin becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu doğrulamaktadır.

Öğrencilerin yaşam becerilerini çeşitli modüller aracılığıyla geliştiren programın etkisi, her bir modül sonunda yapılan kazanım değerlendirmeleriyle desteklenmiştir. Yaşam becerileri öğretim programına yönelik modül değerlendirmeleri de öğrencilerin becerilerinde belirgin gelişmeler olduğunu doğrulamaktadır. Araştırma bulgularına göre, modül uygulamalarıyla öğrencilerin değişime açık olma, iletişim, öz farkındalık, öz yönetim, empati, eleştirel düşünme, duygularla başa çıkma, yaratıcı düşünme, planlama ve bilgiyi kullanma becerilerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Öğrencilerin değişime açık olma becerilerinin gelişmesi, onların yeni öğrenme gereksinimlerine uyum sağlama yeteneklerini artırmıştır (She vd., 2023). İletişim becerilerinde elde edilen gelişmeler, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal hayatlarında daha etkili olmalarını sağlamıştır (Kazemi vd., 2014). Öz farkındalık becerisindeki artış, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha etkin rol almalarını sağlamış, bu da hedef belirleme yeteneklerini güçlendirmiştir (Travers vd., 2015). Öz yönetim becerilerindeki ilerleme, öğrencilerin zaman yönetimi ve öğrenme sorumluluğu almalarını kolaylaştırmıştır (Nasrullah & Khan, 2015; Çakıcı, 2015). Empati becerisindeki gelişim ise, öğrencilerin sosyal uyum yeteneklerini artırmış ve duygusal zekâ gelişimlerini desteklemiştir (Ghasemian & Kumar, 2017). Eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir gelişme sağlanmış, öğrencilerin bilgi sorgulama, analiz yapma ve problemlere çözümler üretme becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir (Erol, 2023). Duygularla başa çıkma becerileri gelişen öğrencilerin stresle daha iyi başa çıktıkları ve duygusal zekâlarının güçlendiği görülmüştür (Qualter vd., 2007). Yaratıcı düşünme becerilerindeki gelişim, öğrencilerin hem akademik başarılarına

hem de günlük yaşam becerilerine katkıda bulunmuştur (Okpara, 2007). Planlama becerisindeki gelişim ise öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenenler olmasına katkı sağlamıştır (Zimmerman, 2000). Son olarak, bilgiyi kullanma becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin bilgiyi yeni durumlara aktararak problem çözme yeteneklerini güçlendirmiştir (Harris, 1996).

Alanyazındaki çeşitli çalışmalar da yaşam becerilerinin iletişim (Kim vd., 2014; Yıldırım & Selvi, 2018), karar verme, işbirliği ve problem çözme (Estapa & Tank, 2017), öz yeterlik (Sorensen vd., 2012), yaratıcılık (Güleş & Kılınç, 2020) gibi becerilerin gelişiminde önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Prajapati vd. (2017) de yaşam becerilerinin öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Botvin vd. (2003), ilkokul çocuklarına uygulanan yaşam becerileri programının çocukların sosyal güven, öz yönetim gibi yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu bulmuştur. Tymes vd. (2016) kırsal bölgelerde yaşayan ilkokul çocuklarına uygulanan yaşam becerileri eğitiminin sosyal beceriler ve özgüven üzerinde olumlu etkiler yarattığını gözlemlemiştir. Bu bulgular, senaryo temelli öğrenme modeliyle geliştirilen programların yaşam becerilerini artırmada etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Yaşam becerileri eğitiminin problem çözme, öz farkındalık, öz izleme, başa çıkma ve gerçeklik değerlendirme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Turner vd., 2008). Astroth (1996) da yaşam becerileri eğitiminin karar verme, sorumluluk, kişilerarası beceriler ve etik davranış gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ayrıca, Hesari ve Tafreshi (2017) yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin akademik öz yeterliliğini artırdığını tespit etmiştir. Aksoy (2021) ise 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerde eğlenceli öğrenme, beceri geliştirme ve günlük yaşamda uygulama gibi olumlu etkiler yarattığını bulmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma bulguları senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programlarının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme açısından etkili olduğunu göstermektedir. Değişime Açık Olma gibi alt boyutlarda karşılaşılan zorluklar ise öğrencilerin bu becerilerinin daha fazla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimciler, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim stratejileri sunarak bu becerilerin gelişimini desteklemelidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri ön test ve son test puanları incelenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri öntest puanları, en yüksek *Duygularla Başa Çıkma* alt boyutunda, en düşük puan ortalamasının ise *Değişime Açık Olma* alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Son test sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubundaki öğrencilerin en yüksek puan

ortalamasını *Eleştirel Düşünme* alt boyutunda elde ettikleri, en düşük puan ortalamasını yine *Değişime Açık Olma* alt boyutunda aldıkları belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve toplam yaşam becerileri puanı açısından anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu fark, son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olmasıyla sonuçlanmış ve anlamlı farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut öğretim programının yaşam becerilerini geliştirebildiğini, ancak bu gelişimin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Özellikle Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme gibi becerilerde elde edilen gelişme, mevcut programın bazı boyutlarda etkili olduğunu gösterse de Değişime Açık Olma ve Duygularla Başa Çıkma gibi daha karmaşık sosyal-duygusal becerilerde yeterince güçlü bir etki yaratamadığı anlaşılmaktadır. Mevcut program, öğrencilerin temel düşünme becerilerini desteklerken, yaşam becerilerinin daha geniş ve derin bir yelpazede gelişmesi için yetersiz kalmaktadır. Bu farkın, programda yaşam becerileri eğitiminin yalnızca dolaylı olarak ele alınmasından ve beceri gelişimine yönelik daha yapılandırılmış bir yaklaşımın eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca, bu gelişimin aynı ölçeğin tekrar uygulanmasından kaynaklanmış olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Tekrar test edilme yoluyla öğrencilerin ölçeğe aşinalık kazanarak daha yüksek sonuçlar alması mümkün olabilir (Brown, 2021).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin yaşam becerileri son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının (YBÖP), yaşam becerileri açısından daha güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler de bazı alt boyutlarda gelişim göstermiş olsalar da bu gelişmeler deney grubundaki öğrenciler kadar belirgin olmamıştır. Özellikle Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme gibi becerilerde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, mevcut öğretim programlarının da yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığını, ancak bu katkının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Senaryo temelli öğretim (STÖ) modeliyle geliştirilen YBÖP'nin, yaşam becerilerinin tüm boyutlarında daha derin ve etkili bir gelişim sağladığı gözlemlenmiştir. McMullen & McMullen (2018) de yaşam becerileri eğitim programlarının öğrencilerin öz yeterlik inançlarını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Meyer (2015) doktora tezinde, yaşam becerileri eğitimi üzerine yaptığı araştırmada, proje okullarında uygulanan bu tür programların öğrenciler üzerinde olumlu

etkiler yarattığını vurgulamıştır. Ayrıca, Roodbari vd. (2013), yaşam becerileri eğitiminin sosyal gelişim, duygusal ve sosyal uyum üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, senaryo temelli YBÖP tasarısının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğu, ancak bu etkilerin bazı alanlarda sınırlı kaldığı söylenebilir. Özellikle Değişime Açık Olma gibi kritik becerilerin geliştirilmesi için ek müdahaleler ve programların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitimcilerin, bu tür programları uygularken, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak daha esnek ve kişiselleştirilmiş yaklaşımlar benimsemeleri önerilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının (YBÖP) uygulaması sonrasında, deney grubu öğrencilerinin programın etkilerini nasıl algıladığını belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, programın çok yönlü katkılarını ortaya koymuştur. Öğrenciler, senaryo temelli YBÖP'nin iletişim, problem çözme, planlama ve empati gibi temel yaşam becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler bu becerilerin günlük yaşamda kendilerine yardımcı olduğunu ve gelecekleri açısından kritik rol oynadığını belirtmiştir. Öğrenciler özellikle iletişim becerilerinde belirgin gelişmeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Roodbari vd. (2013) tarafından yapılan araştırmalarda yaşam becerileri eğitiminin sosyal uyum ve iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkileriyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Railsback (2002) de yaşam becerileri eğitiminin, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirdiğini ve bu becerilerin sosyal hayatta önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Öğrenciler, problem çözme yeteneklerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Moeini (2008)'in yaşam becerileri eğitiminin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiğini belirttiği bulgularla uyumludur. Deney grubu öğrencileri ayrıca, programın planlama becerilerine de olumlu katkıda bulunduğunu dile getirmiştir. Zimmerman (2000), yaşam becerileri eğitiminin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama ve yönetme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da benzer şekilde, planlama becerilerinin gelişmesi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel yaşamlarını daha etkin bir şekilde düzenlemelerine yardımcı olmuştur. Empati ve duygusal farkındalık konusundaki gelişimler de öğrenci görüşmelerinde öne çıkmıştır. Öğrenciler, başkalarının duygularını anlama ve onlarla empati kurma becerilerinde belirgin bir artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Ghasemian & Kumar (2017) tarafından yaşam becerileri eğitiminin empati ve sosyal farkındalığı artırdığı yönündeki sonuçlarla da örtüşmektedir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon ve başarı isteğinde gözlemlenen artış,

programın öğrencilerin duygusal ve akademik yönlerine olan katkısının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. McMullen & McMullen (2018) de yaşam becerileri eğitimlerinin, öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha etkin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin etkinlikleri eğlenceli ve keyifli bulmaları, programın duyuşsal özellikler üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır. Yamak vd. (2014), yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin olumlu duyuşsal tepkiler geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin program süresince eğlenmeleri ve keyif almaları, onların motivasyonlarını artırmış ve beceri gelişimine daha istekli bir şekilde katılmalarını sağlamıştır. Sonuç olarak, senaryo temelli YBÖP uygulaması sonrasında öğrencilerin yaşam becerilerinde çok yönlü gelişimler kaydettiği ve bu becerilerin günlük hayatlarında onlara yardımcı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürde yaşam becerileri eğitiminin sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan araştırmalarla uyumlu olup, programın öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına katkı sağlayacak önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Ancak, programın bazı kritik becerilerde sınırlı etkilere sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu alanlarda ek müdahaleler veya geliştirmeler yapılmalıdır.

Araştırmada beşinci alt problem kapsamında, araştırmacı günlüğü ve gözlem formlarından elde edilen bulgular incelenmiştir. Araştırmacının günlüklerinde yer alan bulgular, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programının (YBÖP) öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin zamanla programa olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığı, etkinliklere aktif katılım sağladıkları ve tartışma becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, programın genel olarak etkili olduğunu ve öğrencilerin programdan olumlu etkiler aldığını desteklemektedir. Ancak, gözlem kayıtlarında dikkat dağınıklığı, süre yetersizliği ve kavram karmaşası gibi bazı olumsuz durumlar da not edilmiştir. Bu durumlar, programın genel etkinliğinin yanı sıra bazı modüllerde iyileştirme gerektirebileceğini işaret etmektedir. Öğrencilerin dikkatini çekme ve ilgilerini canlı tutma konusunda daha etkili yöntemlerin geliştirilmesi gerekebilir. Araştırmacı gözlem formlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma, değişime açık olma ve yaratıcı düşünme gibi yaşam becerilerinde genel bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı becerilerde istenilen davranış değişikliklerinin tam olarak gözlemlenmediği belirtilmiştir. Araştırmacı gözlem formlarından elde edilen bulgulara dayanarak yapılan değerlendirmeler sunulmuştur. Araştırmacının gözlemlerine göre, öğrencilerin eleştirel düşünme, planlama, duygularla

başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma, değişime açık olma ve yaratıcı düşünme gibi yaşam becerilerinde farklılıklar göstermiştir. Ancak, bazı kazanımlarda istenilen davranış değişikliklerinin gözlemlenmediği ve özellikle dikkat dağınıklığı, derse odaklanma sorunları ve iletişim eksiklikleri gibi durumların ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca, modül etkinliklerinin fazla veya sıkıcı olması nedeniyle öğrencilerde isteksizlik ve motivasyon eksiklikleri yaşanabilmiştir. Bu bulgular ışığında, yaşam becerileri programının etkinliğini artırmak için ders içeriği ve etkinliklerin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekebilecek yeni yöntemlerin uygulanması, öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin yaşam becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilecekleri bir ortam sağlanabilir. Yamak vd. (2014), Roodbari vd. (2013) ve Railsback (2002) gibi çalışmalar da duyuşsal özelliklerin ve yaşam becerileri eğitimlerinin etkisini desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, senaryo temelli YBÖP tasarısı uygulanması sonrasında, öğrencilerin okul dışındaki hayatında ortaya çıkan davranış değişikliklerine yönelik veli görüşlerine başvurulmuştur. Veli görüşlerinden elde edilen bulgular da senaryo temelli YBÖP tasarısının öğrencilerin yaşam becerilerinde belirgin bir gelişme sağladığını doğrulamaktadır. Veliler, çocuklarının okul dışındaki yaşamlarında da bu becerileri kullanabildiklerini gözlemlemiş ve programın devam ettirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerde gözlemlenen olumlu değişikliklerin sadece ders içinde kalmadığını, günlük yaşantıya da yansıdığını göstermektedir. Velilerin programın etkinliği konusundaki olumlu görüşleri, nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğünü ve birbirini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında, senaryo temelli YBÖP tasarısının uygulanması sonrasında, öğrencilerde okul içindeki davranışlarında ortaya çıkan değişikliklere yönelik sınıf öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Sınıf öğretmeninin görüşleri, öğrencilerde empati kurma ve duygularla başa çıkma becerilerinde önemli ilerlemeler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin sınıf yaşamı, okul yaşamı ve sosyal yaşamlarındaki olumlu değişikliklere neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinde daha anlayışlı ve genel olarak olumlu davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, programın öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmeye yönelik etkili olduğunu ve sosyal uyumu güçlendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, özel senaryolarla ve etkinliklerle ilerlemenin daha etkili

olduğunu vurgulamaları ve programın farklı sınıf düzeylerinde tekrar edilmesi gerektiğine dair önerileri, programın kalıcılığını ve sürekli gelişimi sağlamak açısından önemlidir. Veliler ve öğretmenler tarafından sağlanan görüşler, senaryo temelli YBÖP tasarısının öğrencilerde belirgin davranış değişikliklerine yol açtığını ve yaşam becerilerinde önemli bir gelişme sağladığını göstermektedir. Her iki grup da öğrencilerin empati, duygularla başa çıkma, iletişim ve problem çözme gibi alanlarda ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Bu değişimler, öğrencilerin okul, aile ve sosyal yaşamlarında olumlu etkiler yaratmıştır. Araştırmada velilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde daha olumlu davranışlar sergilediklerini ve genel olarak daha anlayışlı olduklarını gözlemlemeleri, yaşam becerileri etkinliklerinin öğrencilerin sosyal uyumunu güçlendirdiğini ve olumlu davranışlar geliştirmeye yardımcı olduğunu desteklemektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri, programın çeşitli alanlarda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda, farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen bulguların birbirini desteklediği ve programın genel etkinliğini doğruladığı görülmektedir. Nicel bulgular, öğrencilerin yaşam becerilerinde kaydettikleri gelişmeleri ortaya koyarken, nitel bulgular da bu gelişmelerin derinliğini ve niteliğini detaylandırmaktadır. Araştırmacı günlükleri, gözlem formları ve veli görüşleri, programın hem ders içi uygulamalarında hem de ders dışı etkilerinde anlamlı bir katkı sağladığını ve öğrencilerin genel gelişim süreçlerine olumlu yansıdığını göstermektedir. Ancak, belirlenen bazı zorluklar ve iyileştirme gereksinimleri, programın daha etkili hale getirilmesi için önemli geri bildirimler sunmaktadır. Bu bulgular, senaryo temelli YBÖP tasarısının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu ve bu başarıyı artırmak için programın sürekli olarak gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırmada kullanılan çeşitli veri toplama araçları, senaryo temelli YBÖP tasarısının etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanımış ve elde edilen bulguların birbiriyle uyumlu olduğunu göstermiştir.

Günümüzün hızla değişen ve karmaşık dünyasında öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmaları kritik bir önem taşımaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri sorunlarla baş edebilmeleri için gerekli olan yetenekleri kapsar. Sorun çözme, duyguları kontrol etme, empati kurma, özgüven geliştirme, karar verme ve etkili iletişim gibi 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin sadece akademik başarıları için değil, sosyal ve duygusal sağlıkları için de gereklidir (Bahar vd., 2014; Jordaan vd. 2017; Tunkham vd., 2016). Bu bağlamda, yaşam becerileri eğitiminin okul ortamlarında uygulanması büyük bir önem taşır. Eğitim programlarının bu becerilere odaklanması ve

öğrencileri bu becerileri geliştirmeye teşvik etmesi, programların başarısını doğrudan etkiler (Voogt & Roblin, 2012; Eskici & Özsevgeç, 2019). Elde edilen bulgular, yaşam becerileri eğitiminin bireylerin hem bireysel hem de toplumsal yaşam kalitesini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu programlar, öğrencilere akademik başarıların ötesinde kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyici temeller sağlar. Özellikle ilkokul düzeyinde, yaşam becerileri eğitimine daha fazla önem verilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi için uygun ortamların sağlanması gerekmektedir. Yaşam becerileri eğitimi, öğrencilerin bireysel, akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunarak, onlara hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları temel becerileri kazandırır. Bu şekilde, öğrenciler gelecekteki başarılarına yönelik sağlam bir temel oluşturur. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin yaşam becerilerini kazandıracak şekilde yapılandırılması ve sürekli olarak iyileştirilmesi önemlidir. Hem öğretmenlerin hem de eğitim politikalarının, yaşam becerileri eğitimini destekleyecek stratejiler geliştirmesi, gelecekteki nesillerin daha donanımlı ve uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır.

Öneriler

Bu araştırmada ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine yönelik senaryo temelli yaşam becerileri öğretim program tasarısı geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, senaryo temelli yaşam becerileri öğretim program tasarısının, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirdiğine işaret etmektedir. Nitel verilerden elden edilen sonuçlar da öğrencilerin, uygulayıcının, sınıf öğretmeninin ve velilerin değerlendirmeleriyle programın amacına uygun gerçekleştiğini, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaştığını göstermiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerinde bu sürece aktif katılım gösterdiği, etkinlikleri isteyerek, büyük bir coşku ile gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular sonucu uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. İlgili öneriler ise şu şekildedir:

Uygulamaya yönelik öneriler

- Yaşam becerileri öğretim programının öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmede etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ilkokullarda 4.sınıf düzeyinde yaşam becerileri dersine yer verilebilir.

- Bu çalışmada 4.sınıf öğrencileri için geliştirilen yaşam becerileri öğretim programının etkililiği belirlenmiştir. Okullarda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ilkokulun diğer sınıf düzeylerinde yaşam becerileri öğretim program tasarısı geliştirilebilir.

- Yaşam becerileri öğretim programı okullarda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ilkokulun diğer sınıf düzeylerinde yaşam becerileri dersi kapsamında uygulanabilir.

- Orta okullarda öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik seçmeli ders adı altında yaşam becerileri programı uygulamaya konulabilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışma 10 haftalık bir süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için uzun süreli izleme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin ilkokuldan mezuniyetlerine kadar olan süreçte yaşam becerilerinin gelişimini izleyerek, uzun vadeli etkileri belirlemeye odaklanabilir.

- Bu çalışma ilkokul öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İleri çalışmalar, farklı öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilebilir.

- İleri çalışmalar, yaşam becerileri eğitimini farklı uygulama alanlarına genişletebilir. Örneğin, ailelerin, toplumun ve diğer eğitim kurumlarının yaşam becerileri eğitimine daha fazla katılımının etkilerini inceleyebilir ve bu katılımın öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirebilir.

- Araştırmada tasarlanan yaşam becerileri öğretim program tasarısı, ihtiyaç analizinde elde edilen en önemli 10 yaşam becerisine yönelik geliştirildiği için farklı ihtiyaçlara yönelik farklı yaşam becerileri ile de program tasarıları hazırlanabilir.

- Bu çalışmada uygulanan senaryo temelli yaşam becerileri öğretim programı tasarısı, farklı örneklemlerle farklı yerleşim bölgelerinde uygulanabilir ve sonuçların etkililiği karşılaştırılabilir.

- Yaşam becerileri ile ilgili bilimsel çalışmalar ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde arttırılabilir. Türkiye'de yaşam becerileri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunduğu için, buna benzer deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada yaşam becerileri öğretim programı tasarısının, öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak olan çalışmalarda yaşam boyu öğrenme, üst düzey düşünme, 21.yy becerileri vb. değişkenlerle yaşam becerileri arasındaki ilişki veya etkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif Öğrenme*. (11. Baskı) İzmir: Biliş Yayınları.

Adams, D. (2007). Lifelong Learning Skills And Attributes: The Perceptions Of Australian Secondary School Teachers. *Issues in Educational Research, 17*, 149-160.

Adewale, J. G. (2011). Competency Level Of Nigerian Primary 4 Pupils İn Life Skills Achievement Test. *Education 3-13, 39*(3), 221-232.

Adibsereshki, N., Shaydaei, M., & Movallali, G. (2016). The Effectiveness Of Emotional İntelligence Training On The Adaptive Behaviors Of Students With İntellectual Disability. *International Journal of Developmental Disabilities, 62*(4), 245-252.

Adiga, U. & Adiga, S. (2011) Case Based Learning İn Biochemistry. *Int J Pharma Biosci, 2*, 332-336.

Adkins, P. G. (1970). Relevancy in Children's Language. *The Reading Teacher, 24*(1), 7-11.

Akfırat, N.O. ve Kezer, F. (2016). A Program Implementation For The Development Of Life Skills Of Primary School 4th Grade Students. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 9-16.

Akbaş, O. (2011). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 9-27.

Akfırat, N. ve Sefer, S. R. (2009). Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi, 4*(8), 99-112.

Akoğuz, Y. N., Kalkavan, A., ve Özdilek, Ç. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 4*, 404-411.

Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme.* Ankara: Data Yayınları.

Aksoy, G. (2021). *Tasarım Beceri Atölyelerine Katılan 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerileri Eğitimine Yönelik Görüşleri* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Akyürek, F. (2004). *Senaryo Yazarı Olmak, Senaryo Yazmak* (5. Baskı). İstanbul: Mediacat.

Al Masri, A., Smadi, M., Aqel, A., & Hamed, W. (2016). The Inclusion of Life Skills in English Textbooks in Jordan. *Journal of Education and Practice, 7*(16), 81-96.

Albertyn, R, M. Kapp, C, A, & Croenewald, C, J. (2004). Patterns Of Empowerment İn İndividuals Through The Course Of A Life Skills Program. *Journal of Studies in Education of Adults, 33*(2), 20-780.

Alptekin, S. (2012). Sosyal Becerilerin Zihinsel Engelli Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 1-19.

Alvarez, S., & Mccabe, W. R. (1984). Extrapulmonary Tuberculosis Revisited: A Review Of Experience At Boston City And Other Hospitals. *Medicine, 63*(1), 25-55.

Altınok Kalkan, S. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri Ve Okul Güvenliği* (Master's thesis), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul.

Altok, M. (2022). *Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri Düzeylerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Anagün, Ş. S., Ağır, O. ve Kaynaş, E. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarında Kullanım Düzeyleri. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elazığ.

Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N., ve Yaşar, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır Mı?. *Electronic Turkish Studies, 10*(11), 127- 148.

Anuradha, K. (2014). Assessment Of Life Skills Among Adolescents. *International Journal of Scientific Research, 3*(2), 219-221.

Arabacıoğlu, T. (2012). *Farklı İletişim Ortamlarıyla Yürütülen Senaryo Temelli Öğretim Programının Temel Bilgi Teknolojileri Dersi Erişilerine Etkisi,* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aslan, S. (2019). The İmpact Of Argumentation-Based Teaching And Scenario-Based Learning Method On The Students' Academic Achievement. *Journal of Baltic Science Education, 18*(2), 171-183.

Asari, H., Ana, S., & Yumni, H. (2023). Caring for Autistic Children Based on the Development of a Family Stress Coping Model. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, *11*(G), 12-15.

Astroth, K. A. (1996). *Welcome To The Club: Education Where The Bell Never Rings*. Montana State University.

Avcı, D., ve Bayrak, E. B. (2013). Öğretmen Adaylarının Senaryo Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması. *İlköğretim Online, 12*(2), 528-549

Avcı, D. E., Korur, F., ve Turgut, S. (2021). Evaluation Of Teacher Candidates' Life Skills İn Terms Of Departments And Grade Levels. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(2), 200-221.

Avcı, D. E. ve Korur, F. (2022). Evaluation Of The Life Skills Of Students İn Adolescence: Scale Development And Analysis. *Journal of Science Learning, 5*(2), 226-241.

Ayas, A., Çepni, S., ve Akdeniz, A. R. (1993). Development of The Turkish Secondary Science Education. *Science Education, 77*(4), 440-443.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Bahçeci, D. ve Kuru, M., (2008). Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı Ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 97-111.

Bailey, J. L. (2014). Non-technical Skills For Success İn A Technical World. *International Journal of Business and Social Science, 5*(4), 1-10

Balda, S. ve Turan, U. (2012). Life Skills Education For Social Competence Of Primary School Children. *Asian Journal Of Home Science, 7*(2), 328-335.

Bancin, A., & Ambarita, B. (2019). Education model based on life skill (a meta-synthesis). In *4th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2019)* (pp. 235-240). Atlantis Press.

Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269-290.

Bastık, U. (2018). Hayat *Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Baumberger-Henry, M. (2005). Cooperative Learning And Case Study: Does The Combination İmprove Students' Perception Of Problem-Solving And Decision Making Skills? *Nurse Education Today, 25,* 238–246.

Baysal, Z. N. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarının Felsefi Temelleri.* Tanrıöğen, A., (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde (ss. 58-75). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Bekta, M., Ozturk, C., ve Armstrong, M. (2010). An Approach To Children's Smoking Behaviors Using Social Cognitive Learning Theory. *Asian Pac J Cancer Prev*, *11*(4), 1143-9.

Bell, M., Martin, G., & Clarke, T. (2004). Engaging in the future of e- learning: a scenarios- based approach. *Education+ Training*, *46*(6/7), 296-307.

Berkhout, F., J. Hertin & A.J. Jordan (2002) 'Socio-economic Futures in Climate Change Impact Assessment: Using Scenarios as "Learning Machines" ', *Global Environmental Change 12*(2), 83-95.

Bilgili, A. S. (2009). *Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler*. Bilgili, A. S., (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri (2. Baskı) içinde (ss.2- 31). Ankara: Pegem Akademi.

Bilir Topçu, Z. (2019). *Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları Ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Blakemore, S. J., & Frith, C. (2003). Self-Awareness And Action. *Current opinion in neurobiology*, *13*(2), 219-224.

Bloom, B. H. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain*, David Mackay Co, New York.

Bolat, Y., ve Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 22-39.

Booth, W. C. (2009). *The Rhetoric Of Rhetoric: The Quest For Effective Communication*. Oxford: Blackwell Publishing.

Borah, P., Ahmed, N., & Kollipara, S. (2020). Assessment Of Life Skills Among Early Adolescents: A Descriptive Study. *Indian Journal of Psychiatric Nursing*, *17*(1), 2-7.

Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E. M. (1990). Preventing Adolescent Drug Abuse Through A Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results Of A 3-Year Study. *Journal of consulting and clinical psychology*, *58*(4), 437.

Botvin, G.J. (2000). *Life skills training*. Princeton, NJ: Princeton Health Press

Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2000). Preventing Alcohol And Tobacco Use Through Life Skills Training. *Alcohol Research & Health*, *24*(4), 250–257.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing Tobacco And Alcohol Use Among Elementary School Students Through Life Skills Training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, *12*(4), 1-17.

Botvin,G,J. & Griffin,K.W.(2004). Life skills training: Empirical findings and Future Directions. *The Journal of Primary Prevention*, *25*(2), 211-232.

Botvin G.J., & Griffin K.W. (2014)Toward The Development Of Preventive İnterventions To Reduce HRSB, HIV/AIDS, and multiple problem behaviors. Prev Sci. doi: 10.1007/s11121-014-0461-7

Brock, S. (2003). *Development of Scenario Based Learning.* Bristol, PA: Dunmore Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The bioecological model of human development.* In Damon, W. &Lerner, R. M. (Eds), Handbook of childpsychology. New York: JohnWiley&Sons.

Brooks Jr, D. K. (1984). *A Lıfe-Skılls Taxonomy: Defınıng Elements Of Effectıve Functıonıng Through The Use Of The Delphı Technıque (Socıal Skılls, Psychoeducatıonal).* University Of Georgia.

Brown, A. (2021). "Effects of repeated testing on student performance: Implications for assessment." *Educational Measurement Review*, 34(2), 112-125.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education, 60*(2), 163-176.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Data Analysis Handbook for Social Sciences*. Ankara: Pegem Akademi.

Bwayo, J. (2014). Primary school pupils' life skills development the case for primary school pupils development in Uganda.

Campbell-Heider, N., Tuttle, J., & Knapp, T. R. (2009). CE FEATURE: The effect of positive adolescent life skills training on long term outcomes for high-risk teens. *Journal of addictions nursing, 20*(1), 6-15.

Carpenter, S. (2018). Ten Steps in Scale Development and Reporting: A Guide for Researchers. *Communication Methods and Measures, 12*(1), 25-44.

Carroll, A.B. (1999) Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. *Business & Society, 38,* 268-295.

Catherine, W. (2002). *Health And Life Skills For Kindergarten To Grads 9: Guide to implementation,* learning and teaching resources Branch.

Ceylan, T. (2016). *Hayat Bilgisi Dersinde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yöntemi ile Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisi,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19*(4), 315– 331.

Chebii, B. D. (2014). A Study Of Factors İnfluencing The İntroduction And İmplementation Of Pre-Primary School Life Skills Curriculum İn Ainamoi Division, Kericho County, Kenya. *Kericho County, Kenya*.

Chermack, T. J., & Merwe, L. (2003). The Role Of Constructivist Learning İn Scenario Planning. *Futures, 35,* 445–460.

Chirwa, G. & Naidoo, D. (2014). Structural and social constraints in the teaching of Life Skills for HIV/AIDS prevention in Malawi primary schools. *South African Journal of Childhood Education, 4*(1), 61-79.

Choi, E., Linquist, R. & Song, Y. (2014). Effects of problem based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem solving, and self-direction. *Nurse Education Today, 34,* 52-56.

Chon, D., & Sitkin, S. B. (2021). Disentangling the process and content of self-awareness: A review, critical assessment, and synthesis. *Academy of Management Annals, 15*(2), 607-651.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research, 10*(1), 97–130.

Cina, A., Röösli, M., Schmid, H., Lattmann, U. P., Fäh, B., Schönenberger, M., ... & Bodenmann, G. (2011). Enhancing positive development of children: Effects of a multilevel randomized controlled intervention on parenting and child problem behavior. *Family Science, 2*(1), 43-57.

Clark, S.C. (2009). Enhancing the Educational Value of Business Internships. Journal of Management Education, 27,472-484.

Cloutier, R. ve Bekir, O. (1982). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2), 875-904.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods İn Education.* USA: Routledge.

Colburn, C. M. (2002). *Strategic interaction online: A comparison of instructional techniques to optimize the use of scenarios as a distance learning exercise on the internet.* University of Delaware.

Coley, J., & Dwivedi, K. N. (2004). Life skills education through schools. *Promoting the emotional well-being of children and adolescents and preventing their mental ill health. London: Jessica Kingsley Publishers,* 132-148.

Creamer M, Bell R, Failla S (2003) Psychometric properties of the Impact of Event Scale-Revised. *Behav Res Ther; 41,* 1489- 1496.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* Çev. Ed. Engin Karadağ). Nobel Yayıncılık.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Method Research,* 3.Baskı, CA: Sage Publications, Thousand Oaks.

Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education. 46*(6), 1011-1024.

Cronin, L., Greenfield, R., & Maher, A. (2023). A Qualitative Investigation of Teachers' Experiences of Life Skills Development in Physical Education. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 15*(6), 789-804

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators.* London: Kogan Page.

Curtis, C., & Norgate, R. (2007). An evaluation of the promoting alternative thinking strategies curriculum at key stage 1. *Educational Psychology in practice, 23*(1), 33-44.

Çakıcı, D. (2015). Autonomy in language teaching and learning process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 31-42.

Çakır, M. A. (2011). *Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı.* Alim Kaya (Ed.). Eğitim Psikolojisi (341-354). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, U. (2017). *Senaryo Tabanlı Eğitimin Ortaokul Öğrencilerinin Afetlere İlişkin Bilgi ve Tutum Düzeylerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakır, U., ve Kılcan, B. (2022). Senaryo tabanlı eğitimin ortaokul öğrencilerinin afetlere ilişkin bilgi ve tutum düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 6*(2), 183-205.

Çapan, B. E., & Owen, F. K. (2017). Çocukların Kendilik Değerini Geliştirmede Kendilik Değeri Geliştirme Programı Ve Sosyal Ve Duygusal Eğitim Programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 756-769.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akedemi.

Coşkuner, Z., Büyükçelebi, H., Kurak, K., ve Açak, M. (2021). Examining the ımpact of sports on secondary education students' life skills. *International Journal of Progressive Education, 17*(2), 292-304. Doi: 10.29329/ijpe.2020.332.18

Çubukçu, Z. (2012). Senaryo tabanlı öğrenme Scenario based learning [Senaryo tabanlı öğrenme]. In S. F. Büyükalan (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları [Learning teaching theories and approaches] (pp. 551–557). Pegem Academy.

Dadgar, Z., Fallah, V., & Taheri, F. (2020). Mediating role of emotional well-being in the effect of metacognitive learning and self-directed learning on the level of e-learning in the managers of universities. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences, 7*(2), 112.

Dalziel, J. (2012). Developing Scenario Learning and its implementation in LAMS. In *Proceedings of the 7th International LAMS conference: surveying the learning design landscape. Sydney: LAMS Foundation* (32-9).

Daniel, C. O. (2019). Effects of job stress on employee's performance. *International Journal of Business, Management and Social Research, 6*(2), 375-382.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2nd ed., Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demir, A. (2024). *Yaratıcı drama yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve çevresel duyarlılıklarına etkisi: İnsan ve çevre ünitesi örneği.* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(7), 27-43.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, R. (2021). *Işık konusunun argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları ile öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl yaşam becerileri ve öğrenme ürünlerine etkisi.* (Doktora tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Densmore, J. (2015). *The impact of income and social status on population health: a scenario based simulation for nursing students.* (Master Thesis). School of Nursing, Memorial University of Newfoundland.

Depow, G. J., Francis, Z., & Inzlicht, M. (2021). The experience of empathy in everyday life. *Psychological* Derman *Science, 32*(8), 1198-1213.

Deveci, İ., Konuş, F. Z., ve Aydız, M. (2018). 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 47*(2), 765-797.

Dicle, O. (Ed.). (2002). *Probleme dayalı öğrenim: eğitim oturumları, eğitim yönlendiriciliği, senaryo yazımı, grup dinamikleri, değerlendirme, geri bildirim*. Dokuz Eylül Yayınları.

Din, A. M., & Jabeen, S. (2014). Scenario-based assessment exercises and the perceived learning of mass communication students. *Asian Association of Open Universities Journal, 9*(1), 93-103.

Donald. D. Lazarus, S & Lolwana, P. (1999). *Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues & special needs in Southern Africa.* London: Oxford University Press.

Dongre, N. N. (2018). *Development of Life Skills through Teaching of Science* (Doctoral dissertation, Maharaja Sayajirao University of Baroda (India)).

Dönmez, B. (2004). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi, Şişman, M. & Turan, S. (Eds.). Sınıf Yönetimi. Ankara: Öğreti, Pegem A Yayıncılık.

Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training strategies: Unlocking instructionally sound online learning*. John Wiley & Sons.

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization). (1993). *Life skills education for children and adolescents in school. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Erişim adresi: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf

Eastabrook, J. M., Duncan, A., & Eldridge, B. (2005). Academic success in elementary school: Does EI matter? Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, Quebec, Canada.

Eisen, M., Zellman, G. L., & Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions–Quest "Skills for Adolescence" drug education program: Second-year behavior outcomes. *Addictive behaviors*, *28*(5), 883-897.

El-Issawy, I. H. (2005). Futures Studıes And Project Egypt 2020. *Futures Research Quarterly*, *21*(2).

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

English, L. D. & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: fourth-grade students‟ ınvestigations ın aerospace. *International Journal of STEM Education, 2*(1), 1-18.

Epstein, J. A., Griffin, K. W., & Botvin, G. J. (2000). Competence skills help deter smoking among inner city adolescents. *Tobacco Control*, *9*(1), 33-39.

Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, *47*(2), 169-186.

Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Erduran Avcı, D., ve Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, *18*(77), 1-18.

Erol, E. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme ve Öğretimine Yönelik Yaklaşımlarının İncelenmesi (Master's thesis), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Erol, S., Jäger, A., Hold, P., Ott, K., & Sihn, W. (2016). Tangible Industry 4.0: a scenario-based approach to learning for the future of production. *Procedia CiRp*, *54*, 13-18.

Errington, E. P. (2003). *Developing Scenario-Based Learning: Practical Insights for Tertiary Educators.* Dunmore Press.

Errington, E. P. (2009). Being There: Closing The Gap Between Learners Sand Contextual Knowledge Using Near-World Scenarios. *International Journal of Learning*, *16*, 585-594.

Errington, E. (2011). *As Close As It Gets: Developing Professional Identity Through The Potential of Scenario-Based Learning.* Surrey Centre for Excellence in Professional Training and Education. https://researchonline.jcu.edu.au/15344/1/CHAPTER%2BC3.pdf. (Erişim Tarihi: 14.02.2022).

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Meteksan Lmt. Şti.

Eskici, G. Y., & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies, 3*(5), 1-15.

Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM Education, 4*(1), 1-16.

European Communities (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.* doi: 10.2766/14352

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment andinstruction. Research findings and recommendations prepared for the Committee on Pre- College Philosophy of theAmerican Philosophical Association.

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of community psychology*, *31*(3), 235-253.

Filiz, A., Özsoy, N. ve Koçak, Z. F. (2005). Bilgisayar destekli trigonometri öğretimi. Akademik Bilişim Konferansı. Gaziantep Üniversitesi.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current directions in psychological science*, *9*(4), 115-118.

Gatumi, J.C. & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on preschool children in embu west, Kenya, *Journal of Curriculum and Teaching, 7*(1), 1-6.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 15-29.

Ghasemian, A., & Kumar, G. V. (2017). Enhancement of emotional empathy through life skills training among adolescents students–A comparative study. *Journal of Psychosocial Research, 12*(1), 177–185.

Giannotta, F., & Weichold, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two European countries: one-year follow-up. In *Child & Youth Care Forum* (45, 607-624). Springer US.

Gim, N. G. (2021). Development of life skills program for primary school students: Focus on entry programming. *Computers*, *10*(5), 56.

Girmen, P. (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları Ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. *Milli Folklor, 24*(95).

Gomes, A. R., & Marques, B. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, *39*(2), 156-166.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life.

Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göl-Güven, M.(2016). The effectiveness of the lions quest program: skills for growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal, 25*(4), 575-594.

Göl-güven, M. (2019). Lions quest yaşam becerileri programının türkiye'deki uygulama örneğİ. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*50*), 254-282.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). "Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255–274.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, *58*(6-7), 466.

Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Epstein, J. A., & Doyle, M. M. (2002). Personal competence skills, distress, and well-being as determinants of substance use in a predominantly minority urban adolescent sample. *Prevention Science, 3*, 23-33.

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people.* A literature review.
Güleş, E., ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(6), 4227-4245.
Gülhane, T. F. (2014). Life skills Development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE), 1*(6), 28-29.
Gülmez Güngörmez, H. Akgün, A. & Duruk, Ü. (2016). Senaryo tabanlı öğrenme yoluyla öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *The journal of academic social science studies, 48,* 459-475.
Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, *9*(2), 22.
Hafler, J.P. (1997). Case writing: Case writers perspectives. In: Boud, D., & Feletti, G., (Eds.), The Challenge of Problem-based Learning. 2nd ed. Kogan Page. pp. 151-159.
Hajizadehanari, K. (2013). The effectiveness of life skills education with religious approach to safety, mental health and self-esteem in elementary school students. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 5*(2), 927-936.
Hamdona, Y. (2007). Life Skills Latent in the Content of English for Palestine–Grade Six Textbook. *Unpublished MA dissertation, Islamic University, Palestine.*
Hargie, O. (2016). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice.* London: Routledge.
Harris, J. (1996). Information is forever in formation, knowledge is the knower: global connectivity in K-12 classrooms. *Computers in the Schools, 12*(1-2), 11-22.
Hartley, P. (2002). Interpersonal communication. London: Routledge.
Haught, J. R. (2018). *Sociocultural Theory and Language Learning as Performance: Teaching and Learning Additional Languages Through Performing Arts*. London: Rowman & Littlefield.
Heal, N. A., & Hanley, G. P. (2007). Evaluating preschool children's preferences for motivational systems during instruction. *Journal of applied behavior analysis*, *40*(2), 249-261.
Herken, H., Bodur, S., ve Kara, F. (2000). Üniversite öğrencisi kızlarda madde kullanımı ile kişilik ve ruhsal belirti ilişkisi. *Klinik psikiyatri*, *3*(1), 40-45.
Hesari, Z., & Tafreshi, M. M. (2017). Studying The Effect of Life Skills Training On the Academic Achievement of Tenth Grade Students. *International Journal of Business Management*, *2*(3), 89-98.
Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. & Griffin, P. (2015). *A framework for teachable collaborative problem solving skills*. P. Griffin ve E. Care (Ed.), Assessment and teaching of 21st century skills (s. 37-56) içinde. Dordrecht: Springer.
Hinkin, T. R., Tracey, J. B. & Enz, C. A. (1997). Scale Construction: Developing Reliable and Valid Measurement Instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, *21*(1), 100-120.
Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist, 41*(8), 1125–1152.
Horzum, M. B., ve Alper, A. (2006). The Effect of Case Based Learning Model, Cognitive Style and Gender to the Student Achievement in Science Courses. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 39*(2), 151-175.
Huang, C. M., Chien, L. Y., Cheng, C. F., & Guo, J. L. (2012). Integrating life skills into a theory- based drug- use prevention program: Effectiveness among junior high students in Taiwan. *Journal of school health*, *82*(7), 328-335.

Hursen, C., & Fasli, F. G. (2017). Investigating the efficiency of scenario based learning and reflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 264-279.

Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about?. *International Journal of caring sciences, 1*(3), 118.

Irannezhad, S. (2017). Effectiveness of life-skills training on the mental health of 2nd grade female High School students in Bam-Iran. *Bali Medical Journal, 6*(3), 583.

Irusa, F. S. (2014). *School based factors influencing the implementation of LSE in public primary schools in Dagoretti,* District, Kenya. Unpublished MED Thesis.

Iqbal, N., Rahimi, H. & Rezai, F. (2014). Effect of life skills training on empathy of the Iranian high school students. *The International Journal of Humanities & Social Studies, 2*(5), 282-289.

İşmen Gazioğlu, A. E., ve Canel, A. N. (2015). A school-based prevention model in the fight against addiction: Life skills training. *The Turkish Journal on Addictions, 2*(2), 5-44.

Jamali S, Sabokdast S, Sharif Nia H, Goudarzian AH, Beik S, Allen KA. (2016) The Effect of Life Skills Training on Mental Health of Iranian Middle School Students: A Preliminary Study. *Iran J Psychiatry. 11*(4), 269-273.

James, O. (2010). *Awareness and application of life skills education in primary schools in post-conflict areas: a case of Kalakı county Kaberamaıdo district.* (Master's Thesis). https://www.proquest.com/ sayfasından erişilmiştir

Jenny, S. E., & Rhodes, S. (2017). Physical education professionals developing life skills in children affected by poverty. *Physical Educator, 74*(4), 653-671.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross- national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on adolescence, 13*(3), 329-360.

Jessor, R. (2014). *Problem behavior theory: A half-century of research on adolescent behavior and development.*

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.

Jones, M.I., & Lavallee, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 10,* 159 –167.

Jones, M. I., Dunn, J. G., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the'5Cs' of Positive Youth Development in Sport. *Journal of Sport Behavior, 34*(3).

Johnston, R. (2002). *Focus on the Future of Vocational Education & Training: Scenario Planning Project. An ANTA National Project*. OTTE Resource Centre, PO Box 266D, Melbourne VIC 3001 Australia.

Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, International Journal of Offender *Therapy and Comparative Criminology, 62*(10), 3077-3096.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 633-672.

Kanyılmaz, B. M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi* (Master's thesis), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaca, N. H., ve Aral, N. (2016). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı.* Ankara: Hedef Yayıncılık.

Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Karaçanta, H. (2014). Senaryo Temelli Öğrenme. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.* Ankara: Pegem Akademi.

Karagöz, Y. (2016) *SPSS 23 ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakuş, C. (2021). İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(1), 1-25.

Karaman, N. G. (2013). Predicting the problem behavior in adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research, 52*, 137-154.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (38. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karaoğlan, B. (2019). *3. sınıf hayat bilgisi dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Karasu, A. (2019). *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın 7. Sınıf Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumu ile İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüş ve Kaygılarına Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

Karcı, M. (2018). *STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrencilerin akademik başarıları, meslek seçimleri ve motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kazemi, R., Momeni, S., & Abolghasemi, A. (2014). The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 863-866.

Kemiksiz, C. (2016). *6. sınıf fen bilimleri dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin akademik başarı tutum ve kalıcılığa etkisi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kennedy-Clark, S. (2011). Pre-service teachers' perspectives on using scenario-based virtual worlds in science education. *Computers & Education, 57*(4), 2224-2235.

Kennedy, F. & Pearson, D. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality, 42*(2), 197-210.

Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları.* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 261-281.

Kılınç, İ. (2007). Bir Stratejik Yönetim Aracı Olarak Senaryo Planlaması. *Said Kıngır*, 217-228.

Kimmes, J. G., Edwards, A. B., Wetchler, J. L., & Bercik, J. (2014). Self and other ratings of dyadic empathy as predictors of relationship satisfaction. *The American Journal of Family Therapy, 42*(5), 426-437.

Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-specific life skills education in school: A systematic review. In *Frontiers in Education* (6, 660878). Frontiers.

Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education, 4*(1), 1-11.

Klassen, R. M., Rushby, J. V., Maxwell, L., Durksen, T. L., Sheridan, L., & Bardach, L. (2021). The development and testing of an online scenario-based learning activity to prepare preservice teachers for teaching placements. *Teaching and Teacher Education, 104*, 103385.

Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.

Kobayashi, M., Gushiken, T., Ganaha, Y., Sasazawa, Y., Iwata, S., Takemura, A., Fujita, T., Asikin, Y. & Takakura, M. (2013). Reliability and validity of the multidimensional scale of life skills in late childhood. *Education Science, 3,* 121-135.

Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Koran, N. (2020). Yaşam becerileri. Azize Ummanel (Ed.) içinde, *Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi* (s.1-28). İstanbul Açıktan ve Uzaktan Eğitim Yayınları.

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice – a practical guide.* London: Paul Chapman.

Kutsal, D., ve Nazlı, S. (2021). Yaşam becerileri ölçeği-lise formu'nun geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1310-1326.

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

La Greca, A. M., & Stone, W.L.(1990). Children with disability: the role of achievement in social, personal andbehavioural functioning. In H.L. Swnson & B.K. Keogh(Eds0, Learning disability: Theatrical an research misusesHillsde, N.J.: Erlbaum, 333-352.

Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bed fellows or an ideal match? *He Kupu The Match, 5*(3), 28-34.

Latané, B. (1996). Dynamic social impact: The creation of culture by communication. *Journal of communication*, *46*(4), 13-25.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, *74*(1), 9-46.

Lee, G. Y., & Lee, D. Y. (2019). Effects of a life skills-based sexuality education programme on the life-skills, sexuality knowledge, self-management skills for sexual health, and programme satisfaction of adolescents. *Sex Education*, *19*(5), 519-533.

Liao, W., Jiang, J.-M., Yang, B., Zeng, X., & Liao, S.-S. (2010). A Life-skills-based HIV/AIDS Prevention Education for Rural Students of Primary Schools in China: What Changed? What Have We Learned? *Biomedical and Environmental Sciences, 23*(5), 409–419.

Liu, J., Liu, S., Yan, J., Lee, E., & Mayes, L. (2016). The impact of life skills training on behavior problems in left-behind children in rural China: A pilot study. *School Psychology International*, *37*(1), 73-84.

Lou, Y., Hart, J., & Amparo, A. (2014). The efficacy of scenario-based simulations for middle and high school science and engineering. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 339-349). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Lubart, T. (2017). The 7 C's of creativity. *The Journal of Creative Behavior, 51*(4), 293–296.

McCallum, R. C., Browne, M. W. & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structural modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149.

Mamaklı, S., Alimoğlu, M. K., ve Daloğlu, M. (2023). Scenario-based learning: preliminary evaluation of the method in terms of students' academic achievement, in-class engagement, and learner/teacher satisfaction. *Advances in Physiology Education, 47*(1), 144-157.

Mandel, L. L., Bialous, S. A., & Glantz, S. A. (2006). Avoiding "truth": tobacco industry promotion of life skills training. *Journal of adolescent health*, *39*(6), 868-879.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Washington, DC, USA:: PAHO.

Mariappan, J., Shih, A., & Schrader, P. S. (2004). Scenario-Based Learning in Teaching Statics. In *American Society, Engineering Education Annual Conference and Exposition, American Society for Engineering Education*.

McCollum, S. B. (2014). *Youth life skills development for 21st century workforce preparedness.* (Master's Thesis). North Carolina State University, USA.

McMullen, J. D., & McMullen, N. (2018). Evaluation of a teacher-led, life-skills intervention for secondary school students in Uganda. *Social Science & Medicine, 217,* 10-17.

McPeck, J.E. (2016). *Critical Thinking and Education.* Routledge.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,* Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2015). Hayat Bilgisi Öğretim Programları (İlkokul 1. 2. ve 3. Sınıflar). Ankara: MEB.

MEB, (2015). Yaşam Becerileri (Etkinlik Kitabı), https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/28035704_2.1.5.3_yasam.becerileri.etkinlik.kitabi.pdf.

MEB. (2017). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2 ve 3. sınıflar).* Ankara.

MEB. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar).* Ankara.

MEB, (2018). *Fen bilimleri öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/ adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alınmıştır. MEB Tasarım Beceri Atölyeleri Öğretmen El Kitabı (2021).

Mehl, C. E., Jin, H., & Llort, K. F. (2020). Student Decision Making in a Scenario-Based Investigation of an Ecosystem. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(1).

Menrath, I., Mueller-Godeffroy, E., Pruessmann, C., Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Pruessmann, M., ... & Thyen, U. (2012). Evaluation of school-based life skills programmes in a high-risk sample: A controlled longitudinal multi-centre study. *Journal of Public Health*, *20*, 159-170.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Meyer, K. A. (2015). *Students' perceptions of life skill development in project-based learning schools.* Minnesota State University, Mankato.

Mietzner, D. and Reger, Guido, Advantages and Disadvantages of Scenario Approaches for Strategic Foresight (2005). *International Journal Technology Intelligence and Planning, 1,*(2), 220-239.

Moeini, B. (2008). The effect of life skills training on decision making and problem-solving skills. *Journal of Research in Health Sciences*, 8(2), 45-52.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houtsa, ve Caspia, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences, 108*(7), 2693-2698

Monyangi, N.L. (2010). *Teachers' Perceptions Towards Implementation of Life Skills Curriculum in Public Primary Schools in Nairobi West District, Kenya.* Unpublished Thesis. University of Nairobi.

Morin, A. (2011). Self- awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(10), 807-823.

Munsi, K., Guha, D., Bengal, W., & Bengal, W. (2014). Status of life skill education in teacher education curriculum of saarc countries: A comparative evaluation. *Journal of Education and Social Policy*, *1*(1), 93-99.

Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, *3*(3), 56-76.

Mutweleli, S., Mwathe, G., & Mundi, S. (2024). Scenario-based assessments: Experience from East Africa. In *The contextualisation of 21st century skills: Assessment in East Africa* (pp. 135-149). Cham: Springer International Publishing.

Nabors, L. A., Reynold, M. S., & Weist, M. D., (2000). Qualitative evaluation of a high school mental health program. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(1), 1-13.

Nagler, E. M., & Lobo, P. (2019). Beyond tobacco prevention: A qualitative study of a school-based life skills intervention for economically disadvantaged youth in Mumbai, India. *Health Education Journal*, *78*(4), 399-415.

Nasrullah, S., & Khan, M. S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, *11,* 66-71.

Nasheeda, C. M., Philip, P., Shenoy, R. D., & Shetty, S. (2018). Diagnostic utility of cord blood thyroid stimulating hormone in congenital hypothyroidism in the era of expanded newborn screening. *Indian Journal of Clinical Biochemistry*, *33*, 461-466.

Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, *24*(3), 362-379.

NCAA (National Council for Curriculum and Assessment). (2009). Primary School Curriculum.http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhoo d_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/ adresinden 16 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir.

Nivedita & Singh B. (2016). Life skills education: Needs & strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language, 3*(16), 3800-3806.

Norton, G., Taylor, M., Stewart, T., Blackburn, G., Jinks, A., Razdar, B., ... & Marastoni, E. (2012). Designing, developing and implementing a software tool for scenario based learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, *28*(7).

Nowak, A., Szamrej, J., & Latané, B. (1990). From private attitude to public opinion: A dynamic theory of social impact. *Psychological review*, *97*(3), 362.

O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of clinical nursing*, *27*(3-4), e412-e426.

Ocak, G. (2019). *Bilimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Yolları.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Okech, D., & Role, E. M. (2015). Implications of life skills education on character development in children: A case of hill school.

Okpara, D. F. (2007). The value of creativity and innovation in entrepreneurship. *Journal of Asia Entrepreneurship andSustainability, 3*(2), 1-14.

Oloyede, O. L.; Sihlongonyane, T. (2017). Perceptions of teachers on psychosocial life skills in the secondary school siswati curriculum, *Universal Journal of Psychology, 5*(2). 31-41.

Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: foundations, principles and issues.* USA: Pearson Education, Inc.

Ottawa C. (1987). Ottawa Charter for health promotion. Oxford University Press, Printed in Great Britain, *Health Promotion, 1*(4): 3-5.

Owens, D. C., Petitt, D. N., Lally, D., & Forbes, C. T. (2020). Cultivating water literacy in STEM education: Undergraduates' socio-scientific reasoning about socio-hydrologic issues. *Water, 12*(10), 1–18.

Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim, 177,* 253-269.

Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi, 28,* 1-10.

Özsevgeç, L. C., & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28-3), 83-96.

Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler arası Bir Bakış. İçinde Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. Öztürk, C. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 21– 50.

Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. İçinde Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 53–96

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özkurt-Öztürk, B. (2019). *Fen eğitiminde senaryo temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve kalıcılığına etkisi:"insan ve çevre ünitesi örneği"*. (Yüksek Lisans Tezi), Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antep.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology, 17*(3), 247-254.

Parladır, S. (2004). Aktif eğitimde senaryoların yeri ve iyi bir senaryonun özellikleri. *I. Aktif Eğitim Bildiriler Kitabı içinde,* (s 143).

Parvathy, V. & Pillai, R.R. (2015). Impact of life skills education on adolescents in rural school. *International Journal of Advanced Research, 3*(2) , 788-794.

Partnership for 21st Century Skills (P21) (2015). P21 framework definitions. Retrieved April 01, 2018, from http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks,* CA: Sage Publications.

Pedersen, R. (2008). Empathy: A wolf in sheep's clothing?. *Medicine, Health Care and Philosophy*, *11*, 325-335.

Peters, L. W., Kok, G., Ten Dam, G. T., Buijs, G. J., & Paulussen, T. G. (2009). Effective elements of school health promotion across behavioral domains: a systematic review of reviews. *BMC public health*, *9*, 1-14.

Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N. ve Bayrakçeken, S. (1998). Üniversite Kimya Bölümleri Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: KATÜ.

Piedade, J., Pedro, A., & Matos, J. F. (2018). Cenários de aprendizagem como estratégia de planificação de aulas na formação inicial de professores: o exemplo da área de informática. In *Congresso Internacional de TIC e Educação*, *5*, 1833-1851.

Pourgharib, B. (2019). The Challenge of Scenario-Based Teaching Using Drama Scripts. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, *8*(1), 67-76.

Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, *10*, 1-6.

Psycharis, S., & Kotzampasaki, E. (2019). The impact of a STEM inquiry game learning scenario on computational thinking and computer self-confidence. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(4), em1689.

Puustinen, M., ve Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(3), 269-286.

Rahmeti, B., Adibrad, N., & Tahmasian, K. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*(2010), 870-874.

Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning.* By Request Series.

Raju, T. S., & Rao, P. D. (2022). Critical analysis of Life Skills among Secondary School Pupils. *Journal of Science and Technology*, *7*(6), 40-46.

Ramesh, M., & Farshad, C. (2006). Study of life skills training in prevention of drug abuse in students. Lecture, The 3rd Seminar of Students Mental Health; Iran University of Science and Technology; Persian

Randall, A. A. (2019). *The Relationship Between Social Skills and Problem Behaviors in Adolescent Males with Autism Spectrum Disorders*. West Virginia University.

Razzouk, R. (2011). *The effect of case studies on individual learning outcomes, attitudes toward instruction, and team shared mental models in a team-based learning environment in an undergraduate educational psychology course*. The Florida State University.

Ren, X., Tong, Y., Peng, P., & Wang, T. (2020). Critical thinking predicts academic performance beyond general cognitive ability: Evidence from adults and children. *Intelligence*, *82*, 101487.

Rengasamy, S. (2010). ThePulse of Social Work: Theories of Social Work. Social Workers Celebrating Community-Honouring Diversity. Madurai Institute of SocialWork. Erişim tarihi: 02/12/2012http://www.slideshare.net/srengasamy/theories-of-social-work#btnNext

Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *The journal of experimental education*, *60*(4), 293-306.

Riedeman, A. B. (2021). *The Impact of Life Skills Education on Secondary Students.*

Robertson, K. (2005). Active listening: more than just paying attention. *Australian Family Physician*, *34*(12), 1053-1055.

Robinson, C. W., & Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: the effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children.

Ronen, T. (2021). The Role of Coping Skills for Developing Resilience Among Children and Adolescents. In The Palgrave Handbook of Positive Education (pp. 345-368). Cham: Springer International Publishing.

Roodbari, Z.,Sahdipoor, E., & Ghale, S. (2013). The Study ofthe Effect of Life Skill Training On Social Development, Emotional And Social Compatibility Among First-Grade Female High School In Neka City. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *3*(3), 382-390.

Rooth, E. (1997). *Introduction to life skills: Hands-on approaches to life skills education.* Hatfield: Via Afrika.

Roselyne, K. (2014). *Teaching life skills curriculum in primary schools in Lurambi division, kakamega county, Kenya.* Unpublished Doctoral Thesis. Kenyatta University.

Rubin, S. E., Chan, F., & Thomas, D. L. (2003). Assessing changes in life skills and quality of life resulting from rehabilitation services. *Journal of Rehabilitation*, *69*(3).

Sahu, K. (2013). Life skills and mental health. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *4*(1), 76-79.

Sabonati, M. (2015). The relationship between life skills and self-confidence among primary students in Robat Karim city, Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, *4*(1), 1365.

Saree S., Shabani, S., Pasnak, R. (2020). A Life Skills Assessment Scale for High School Students in Tehran // *Advances in Social Sciences Research Journal. 7*(6), 400–413.

Saravanakumar, AR.(2020). *Life Skill Education through Lifelong Learning,* Lulu; United States.

Sarmusak, D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramı ile ilgili yanılgıları. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.

Saunders, C. & Jones, J. (1990) Temporal sequences in information acquisition for decision making: A focus on source and medium. *Academy of Management Review, 15*, 29–46.

Schank, R. C., Berman, T. R., & Macperson, K. A. (1999). Learning by doing. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 161–181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Scheer, A. Noweski, C. & Meinel, C. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, *17*(3), 8-19.

Semilarski, H., Soobard, R., & Rannikmäe, M. (2021). Promoting students' perceived self-efficacy towards 21st century skills through everyday life-related scenarios. *Education Sciences*, *11*(10), 570.

Serttürk, M. (2008). *Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen başarısı ve tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Serb, G. D.P & Serb, I. P.(2019). Applying Scenario Based Learning to Study the Impact of Remanufacturing on the Stepper Motor Control, *11th International Symposium on Advanced Topics in Electrical Engineering (ATEE)*, Bucharest, Romania, 1-4. doi: 10.1109/ATEE.2019.8724924.

Shaaban, S. S. A., & Shaat, M. A. (2022). A Scenario-Based Learning Approach for Enhancing Al-Azhar University-Gaza Student-Teachers' TEFL Practices in Inclusive Education Classes. *Journal of Language Teaching and Research*, *13*(4), 740-748.

She, C., Liang, Q., Jiang, W., & Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: the chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Frontiers in Psychology, 14*, 1162072.

Sheikh, M. M. (2015). Core life skill education: relevance and importance. In *Two-day national seminar on quality concerns in higher education*.

Sheridan, K. M., & Kelly, M. A. (2012). Teaching Early Childhood Education Students Through Interactive Scenario-Based Course Design. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 33*(1), 73–84.

Siddiqui, A., Khan, M., & Akhtar, S. (2008). Supply chain simulator: A scenario-based educational tool to enhance student learning, *Computers and Education, 51,* 252- 261.

Siegel, H. (2005). 'Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education'. Philosophy and Phenomenological Research LXXI: 345–366.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 630-634.

Singla, D. R., Waqas, A., Hamdani, S. U., Suleman, N., Zafar, S. W., Saeed, K., ... & Rahman, A. (2020). Implementation and effectiveness of adolescent life skills programs in low-and middle-income countries: A critical review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, *130*, 103402.

Slavec, A., & Drnovsek, M. (2012). A Perspective on Scale Development in Entrepreneurship. *Economic and Business Review*, *14*, 39-62.

Smith, E. A., Swisher, J. D., Vicary, J. R., Bechtel, L. J., Minner, D., Henry, K. L., & Palmer, R. (2004). Evaluation of life skills training and infused-life skills training in a rural setting: Outcomes at two years. *Journal of Alcohol & Drug Education*, *48*(1), 51-71.

Smyth, J. M., Zawadzki, M. J., Marcusson-Clavertz, D., Scott, S. B., Johnson, J. A., Kim, J., ... & Almeida, D. M. (2023). Computing components of everyday stress responses: Exploring conceptual challenges and new opportunities.*Perspectives on Psychological Science*, *18*(1), 110-124.

Snow, W. H. (1985). *Preparıng For Junıor Hıgh School: An Evaluatıon Of Skılls Traınıng (Adolescence, Development, Transıtıons, Socıal Skılls)*. University of Washington.

Snyder, L. G. & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education, 50*(2), 90.

Sorensen, G., Gupta, P. C., Nagler, E., & Viswanath, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one, 7*(4), 1-7.

Sorin, R. (2013). Scenario-based learning: transforming tertiary teaching and learning. In: Proceedings of the 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference. From: 8th QS-APPLE: 8th QS Asia Pacific Professional Leaders in Education Conference. Bali, Indonesia, 71-81.

Sözer, E. (2003). *Öğretimde amaçlar ve düzenlenmesi,* Gültekin, M. (Ed.) Öğretimde planlama ve değerlendirme. 31-44. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen klavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.16. Baskı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Spector, J. M. (Ed.). (2007). *Finding your online voice: Stories told by experienced online educators*. Psychology Press.

Srikala, B., & Kishore, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools–School mental health program: Does it work? *Indian journal of psychiatry, 52*(4), 344.

Stanford, P. (2003). Multiple intelligence for every classroom. *Intervention in school and clinic*, *39*(2), 80-85.

Stewart, T.M. (2003). *Development of Scenario Based Learning.* New Zeland: Dunmore Press.

Stewart, T. & Symonds, S. (2009). Software environments for scenario-based learning: a "snapshot" comparison of some available tools. https://ako.ac.nz/knowledge-centre/software-environments-for-scenario-based-learning/software-environments-for-scenario-based-learning-a-snapshot-comparison-of-some-available-tools sitesinden 1.2.2023 tarihinde indirilmiştir.

Stomp, L. (2003). Days of future passed: staff development and the use of scenarios as a strategic tool. *European journal of Teacher Education, 26*(1), 155- 168.

Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assessments.* USA: Kluwer Academic Publishers.

Subasree, R. & Nair, A. R. (2014). The life skills assessment scale: the construction and validation of a new comprehensive scale for measuring life skills. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 19*(1), 50-58.

Süğümlü, Ü. (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şaşmaz Ören, F., Karapınar, A., Sarı, K., ve Demirer, T. (2023). The effect of scenario-based learning on eighth-grade students' perceptions of scientists. *Journal of Educational Research and Practice, 13*, 99–122.

Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme: kavramlar, yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık

Şimşek, N. (2019). Yaşam Becereileri Eğitimi Ölçeğinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Education Journal*, *27*(1), 261-270.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Tan, S. (2018). *Life Skills Education: Teachers' Perceptions in Primary School Classrooms in Finland and Singapore.* Master's Thesis in Education. University of Jyväskylä. Department of Education.

Taşkın Can, B., Yaşadı, G., Sönmezer, D., ve Kesercioğlu, T. (2006). Fen öğretiminde kavram haritaları ve senaryolar kavram yanılgılarını giderebilir mi?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(31), 133-146.

Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* Ankara: Nobel Yayınevi.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8,* 27.

Tay, L., & Jebb, A. (2017). *Scale Development. In S. Rogelberg (Ed), The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology, 2nd edition.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tekkol, İ. A., ve Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, *9*, 2324.

Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi* (Master's thesis), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* (e-kitap): http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu. (Erişim Tarihi: 14.04.2022).

Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice, 5*, 328-343.

Thumvichit, A., Wiboolyasarin, W., Nomnian, S., Phanthaphoommee, N., & Techawongstien, K. (2023). Scenario-based mobile application design for young dual-language learners: evidence from factor analysis. *International Journal of Mobile Learning and Organisation, 17*(3), 443-465.

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.

Topçu Bilir, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Travers, C. J., Morisano, D., & Locke, E. A. (2015). Self- reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study. *British Journal of Educational Psychology, 85*(2), 224-241.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Tunkham, P., Donpudsa, S., & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on "protein" to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts, 16*(3), 217-234.

Turgut, S. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Turner, N.E., Macdonald, J., Somerset. (2008). Life skills, Mathematical reasoning and critical Thinking: A curriculum for the prevention of problem gambling, *Journal of Gambling Studies. New York; 24*(3).

Tuttle, J., Campbell-Heider, N., & David, T. (2006). Positive Adolescent Life Skills Training for High-Risk Teens: Results of a Group Intervention Study. *Journal of Pediatric Health Care, 20*(3), 184-191.

Tyagi, C., & Kumari, A. (2020). Acquisition of Life Skills through Social Media by Senior Secondary Students. *Journal on School Educational Technology (JSCH),16*(3).

Tyler, R.W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin İlkeleri.* (Çev: M.E. Rüzgar ve B. Aslan). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tymes, D. D., Outlaw, K. L., & Hamilton, B. K. (2016). Life skills interventions to improve social confidence, self-management, and protection against drug use in rural elementary school aged children. *Journal of community health nursing, 33*(1), 11-19.

Uçak, E. (2018). Çevre Dersinde Uygulanan Senaryo Temelli Öğrenmenin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 1867-1881.

UNESCO. (2004) Report of the ınter-agency working group on life skills in EFA. UNESCO.

UNESCO (2008). Gender-responsive life skills-based education - advocacy brief. Bangkok.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). Understanding Life Skills. http:// www.unicef.org./ lifeskills/index

http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html adresinden 08.07.2020 tarihinde edinilmiştir.
UNESCO (2013). Skills for life for children: life skills and psychosocial support for children in emergencies;teacher guide for children. http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1034
UNICEF. (2003). Definition of terms life skills. Erişim adresi: https://www.unicef.org/lifeskills/
UNICEF. (2010). İsviçre: United Nations Children's Fund. Erişim adresi: https://www.unicef.org/lifeskills/
UNICEF. (2015). Review of the life skills education programme: Maldives.https://www.unicef.org/evaldatabase/files/LSE_Maldives_review_2015.001.pd sayfasından 08.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
UNICEF. (2019) Annual Report 2019: For Every Child, Reimagine https://reliefweb.int/report/world/unicef-annual-report-2019-every-child-reimagine?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw74e1BhBnEiwAbqOAjLpRS20emRn--eTrSXFst_3utyR9IwZY0uWSzrisbMvLs2uHDynL2xoCiHYQAvD_BwE 10.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
Ursavas, N., ve Karal, E. (2019). Fen Bilimleri Ogretmenlerinin Yasam Becerileri Hakkindaki Dusunceleri ve Fen Kazanimlariyla Iliskilendirme Durumlari. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi*, *13*(30), 246-269.
Ümmet, D., ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*5(45), 153-170.
Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
Vincent Lancrin, S. (2023). Fostering and assessing student critical thinking: From theory to teaching practice. *European Journal of Education*, *58*(3), 354-368.
Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, *44*(3), 299-321.
Vostanis, P. (2004). *Promoting the Emotional Well Being of Children and Adolescents and Preventing Their Mental Ill Health: A Handbook*. Jessica Kingsley Publishers.
Vranda, M., & Rao, M. (2011). Life Skills Education for Young Adolescents and Indian Experience. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, *37*(Special Issue), 9-15
Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, *23*, 79-95.
Ward, T. B. (2004). Cognition, creativity, and entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, *19*(2), 173-188.
Waterman, M.A. (1998). Investigative case study approach for biology learning. *Bioscene*, *4*, 24, 1.
Way, A. (2011). Effects of facing history and ourselves on teachers and students: Findings from the national professional development and evaluation project. Erişim adresi: http://www.socialimpactexchange.org/sites/www.socialimpactexchange.org/files/Effects%20of%20Facing%20 History%20and%20Ourselves%20Article%20(1).pdf

Webster-Stratton, C. (2015). The Incredible Years® series: A developmental approach. In *Family-Based Prevention Programs for Children and Adolescents* (pp. 54-79). Psychology Press.

Weichold, K., Wiesner, M. F., & Silbereisen, R. K. (2014). Childhood predictors and mid-adolescent correlates of developmental trajectories of alcohol use among male and female youth. *Journal of youth and adolescence*, *43*, 698-716.

Weichold, K., & Blumenthal, A. (2016). Long-term effects of the life skills program IPSY on substance use: results of a 4.5-year longitudinal study. *Prevention science*, *17*, 13-23.

Weichold, K., Tomasik, M. J., Silbereisen, R. K., & Spaeth, M. (2016). The effectiveness of the life skills program ipsy for the prevention of adolescent tobacco use: The mediating role of yielding to peer pressure. *The Journal of Early Adolescence*, *36*(7), 881-908.

Wenzel, A., Brown, G. K., & Beck, A. T. (2009). *Cognitive therapy for suicidal patients: Scientific and clinical applications*. American Psychological Association.

Whyte, G. (1991). Decision failures: Why they occur and how to prevent them? *Academy of Management Executive 5*(3), 23–31.

World Health Organization (WHO) (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.* http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf adresinden 5.01.2021 tarihinde edinilmiştir.

WHO (1999). (n.d.) Partners in Life Skill Education: Conclusions from a United Nations Inter Agency Meeting, Geneva. Department of Mental Health, World Health Organisation. (1-2) http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf Retrieved on 12-12-201.

World Health Organization (WHO) (2000). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes.* http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf adresinden 25.12.2020 tarihinde edinilmiştir.

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

World Health Organization. (2013). Life skills education in schools. Program on mental health. Division of mental health and prevention of substance abuse. Geneva: World Health Organization.

Yadav, P. & Iqbal, N. (2009). Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *35*, 61-70.

Yalvaç, A. S. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde senaryo temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağrı.

Yaman, B. (2005). Senaryo tabanlı öğretim yaklaşımına dayalı eğitimde drama yönteminin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 465-482.

Yaman, H., & Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, (144), 56-73

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2), 249-265.

Yarnall, L., Toyama, Y., Gong, B., Ayers, C., & Ostrander, J. (2007). Adapting scenario-based curriculum materials to community college technical courses. *Community College Journal of Research and Practice*, *31*(7), 583-601.

Yatrı, I., Boerıswatı, E., & Bıntoro, T. (2023). Promoting students' critical thinking skills on social studies in primary school: TPACK based instructional media. *International e-Journal of Educational Studies, 7*(14), 407-415.

Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi.* Ankara: Ceceli Yayınları Eğitim Dizisi.

Yayla Eskici, G. (2017). *Birleştirme II tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Yayuk, E., Purwanto, As'ari, A. R., & Subanji. (2020). Primary school students' creative thinking skills inmathematics problem solving. *European Journal of Educational Research, 9*(3), 1281-1295.

Yeniceli, E. (2016). Senaryo Temelli Öğretimin Fen Bilimleri Dersindeki Başarıya Ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yetik, S. S., Akyuz, H. I., ve Keser, H. (2012). Preservice teachers' perceptions about their problem solving skills in the scenario based blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education, 13*(2), 158-168.

Yetişkin Eğitimi İçin Avrupa Derneği (European Association For The Education of Adults). (2018). A new European definition of life skills. Erişim adresi: https://eaea.org/2018/03/07/a-new-european-definition-of-life-skills/

Yıldırım, C. (2012). *Bilimin Öncüleri.* İstanbul: 7 Renk Basım Yayım ve Filmcilik Ltd. Şti.

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

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(STEMES"18), 47-54.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 384-405.

Yıldız, N. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, T. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Günlük Yaşam Becerileri ve Prososyal Eğilimlerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Yönez, S. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yuen, M. T., Chan, T. H., Chan, R. M. C., Lau, P. S. Y., Gysbers, N. C. ve Shea, P. M. K. (2010). Connectedness and life skills development among primary students in Hong Kong: A brief report. Hong Kong, China: The University of Hong Kong Faculty of

Education Connectedness and Life Skills Development Project. 28 Aralık 2020, http://web.hku.hk/~life/pdf/rp/Yuen_Primary_brief%20report_2010-12-30.pdf.
Yuen, M., Lee, Q. A., & Chung, Y. B. (2021). Meaning in life, connectedness, and life skills development in junior secondary school students: teachers' perspectives in Hong Kong. *Pastoral Care in Education*, *39*(1), 67-83.
Yüksel, M. (2018). İşgörenlerin politik becerilerinin yöneticilerin görev performansı değerlendirmeleri üzerindeki etkisi: Sosyal etki kuramı açısından bir değerlendirme. *Ege Academic Review*, *18*(3), 445-455.
Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.*
Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
Zitouniatis, A., Lazarinis, F., & Kanellopoulos, D. (2023). Teaching computational thinking using scenario-based learning tools. *Education and Information Technologies*, *28*(4), 4017-4040.
Zhou, K., & Ye, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*.

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1: Araştırma izni 273
Ek 2: İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısı İhtiyaçlarına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu 275
Ek 3: İlkokul Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Yönelik Uzman Görüşme Formu 279
Ek 4: İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısı Veli Görüşme Formu 282
Ek 5: Yaşam Becerileri Ölçeği 286
Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu 292
Ek 7: Veli Görüşme Formu 293
Ek 8: Öğretmen Görüşme Formu 294
Ek 9: Veli Onam Formu 295
Ek 10: Öğrenci Günlükleri 296
Ek 11: Öğrenci Görüşme Formu 297
Ek 12: Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu 298
Ek 13: Araştırmacı Kontrol Listesi Ve Gözlem Formu 299
Ek 14: Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Kazanım Değerlendirme Formu 300
Ek 15: Uygulama Sürecine Ait Fotoğraflar 302
Ek 16: Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Uygulama Ders Planları 305

Ek 1: Araştırma izni

01.12.2023

Sayı : E-81478198-100-229673
Konu : Araştırma İzni - Nazlı DÖNMEZ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 20.11.2023 tarihli ve 31709271-300-E.226867 sayılı yazı.
b) 29.11.2023 tarihli ve E-29425508-605.01-90695618 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Nazlı DÖNMEZ'in, "*Fen Bilimlerinde Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Zihin Alışkanlıklarına Etkisi*" konulu tez çalışmasına ilişkin Uşak Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) sayılı yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Murat PEKER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) Sayılı Yazı (198 Sayfa)

AKÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2023-229225

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29425508-605.01-90695618 28.11.2023
Konu : MEM'e Bağlı Kurumlarda
Araştırma İzni.

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri
b) 21/11/2023 tarih ve 227303 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili mühürlü anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak "Fen Bilimlerinde Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Zihin Alışkanlıklarına Etkisi" konulu araştırma çalışması okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması; ***araştırma kapsamında ses kaydı yapılabilmesi için veli izin formu doldurtulması, çekimler esnasında okulda bir personelin gözlem amacıyla görevlendirilmesi ve çocukların psikolojik durumlarını olumsuz etkileyecek uygulamalara yer verilmemesi*** ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Halil YÜCEL
İl Milli Eğitim Müdürü

Adı-Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Nazlı DÖNMEZ	Doktora Öğrencisi	"Fen Bilimlerinde Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Zihin Alışkanlıklarına Etkisi"	21/11/2023 227303

Ek 2: İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısı İhtiyaçlarına Yönelik Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Sayın öğretmenim,

Bu çalışmanın amacı; İlkokul düzeyinde "Yaşam Becerileri Öğretim Programı" tasarlamaktır. Tasarlanacak ilkokul yaşam becerileri öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için değerli görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Görüşmenin bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara cevap vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde etmiş oluruz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

…… tarihinde …..…… ile ilkokul yaşam becerileri öğretim programının tasarlanmasına yönelik ihtiyaçları belirlemek ve bu konuda önerilerinizi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Nazlı Dönmez

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Doktora Öğrencisi

I.BÖLÜM:

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11- 15 yıl
( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

3. Öğrenim Durumunuz: ( ) Öğretmen Okulu (Lisesi)
( ) Ön Lisans ( ) Lisans
( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

4. Okul Türünüz: ( ) Özel ( ) Devlet

5. Yaşınız:

6. Sınıf Mevcudu:

II. BÖLÜM:

1. Mevcut ilkokul 4. Sınıf öğretim programlarında, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin ne düşünüyorsunuz?

2. Yaşam becerilerinin önemi düşünüldüğünde, bu becerinin ilkokul düzeyindeki öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için neler yapılmaktadır?

3.İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için neler önerirsiniz?

4. Aşağıda belirtilen İlkokul öğretim programlarında yer alan kazanımlara ait yaşam becerilerini değerlendiriniz.

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri									
		YETERLİ	ORTA DÜZEYDE	YETERSİZ			YETERLİ	ORTA DÜZEYDE	YETERSİZ
1	Analitik düşünme				23	Kanıt kullanma			
2	Karar verme				24	Zaman ve kronoloji algılama			
3	Yaratıcı düşünme				25	Konum analizi			
4	Girişimcilik				26	Medya okuryazarlığı			
5	İletişim				27	Mekânı algılama			
6	Takım çalışması				28	Öz denetim			
7	Araştırma				29	Politik okuryazarlık			
8	Çevre okuryazarlığı				30	Problem çözme			
9	Değişim ve sürekliliği algılama				31	Sosyal katılım			
10	Dijital okuryazarlık- Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma				32	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama			
11	Eleştirel düşünme				33	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma			
12	Empati				34	Yenilikçi düşünme			

13	Finansal okuryazarlık				35	Zaman yönetimi			
14	Girişimcilik				36	Kariyer Bilinci Geliştirme			
15	Gözlem				37	Dengeli Beslenme			
16	Harita okuryazarlığı				38	Doğayı Koruma			
17	Hukuk okuryazarlığı				39	Kaynakların Kullanımı			
18	İletişim				40	Kendini Koruma			
19	İş birliği				41	Kendini Tanıma			
20	Kurallara Uyma				42	Kişisel Bakım			
21	Öz Yönetim				43	Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma			
22	Sağlığını Koruma				44	Sorun Çözme			

5. Bu çalışmanın amacı, ilkokul düzeyinde hazırlanması planlanan yaşam becerileri program tasarısı için sizlerin program tasarısında yer alması gerektiğini düşündüğünüz yaşam becerilerini belirlemektir. Lütfen size göre olan önem derecesine göre ona uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Aşağıda yer alan yaşam becerileri Dünya Sağlık Örgütü(WHO), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) tarafından yaşam becerileri olarak tanımlanan becerilerdir.

Yaşam Becerileri		Önemli	Önemli Değil		Yaşam Becerileri	Önemli	Önemli Değil
1	Öz-Farkındalık			13	Teknolojiyi Kullanma		
2	Eleştirel Düşünme			14	Takım Çalışması		
3	Yaratıcı Düşünme			15	Bilgiyi Toplama Ve Organize Etme		
4	Karar Verme			16	Sorumluluk Sahibi Olma		
5	Problem Çözme			17	Planlama		
6	Etkili İletişim			18	Esnek Olma		
7	Kişilerarası İlişki			19	Kendine Güvenme		
8	Empati			20	İnovasyon Becerileri		
9	Stresle Başa Çıkma			21	Girişimcilik Becerileri		
10	Duygu İle Başa Çıkma			22	Liderlik		
11	Digital Vatandaşlık			23	Kanıt Kullanma		
12	Sayıları Kullanma			24	Araştırma		
	Öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündüğünüz başka yaşam becerileri var ise lütfen aşağıdaki çizelgeye ekleyerek derecelendiriniz.						
		Önemli	Önemli Değil			Önemli	Önemli Değil
25				31			
26				32			
27				33			
28				34			
29				35			
30				36			

Ek 3: İlkokul Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Yönelik Uzman Görüşme Formu

Bu çalışmanın amacı; İlkokul düzeyinde "Yaşam Becerileri Öğretim Programı" tasarlamaktır. Tasarlanacak ilkokul yaşam becerileri öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için değerli görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Görüşmenin bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara cevap vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde etmiş oluruz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

…… tarihinde …..…… ile ilkokul yaşam becerileri öğretim programının tasarlanmasına yönelik ihtiyaçları belirlemek ve bu konuda önerilerinizi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Nazlı Dönmez

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Doktora Öğrencisi

I.BÖLÜM:

1. Mevcut ilkokul 4. Sınıf öğretim programlarında, yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin ne düşünüyorsunuz?

2. Yaşam becerilerinin önemi düşünüldüğünde, bu becerinin ilkokul düzeyindeki öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için neler yapılmaktadır?

3.İlkokul öğrencileri için tasarlanacak yaşam becerileri öğretim programı tasarısı için neler önerirsiniz?

4. Aşağıda belirtilen İlkokul öğretim programlarında yer alan kazanımlara ait yaşam becerilerini değerlendiriniz.

Mevcut İlkokul Öğretim Programlarında Yer Alan Yaşam Becerileri									
		YETERLİ	ORTA DÜZEYDE	YETERSİZ			YETERLİ	ORTA DÜZEYDE	YETERSİZ
1	Analitik düşünme				23	Kanıt kullanma			
2	Karar verme				24	Zaman ve kronoloji algılama			
3	Yaratıcı düşünme				25	Konum analizi			
4	Girişimcilik				26	Medya okuryazarlığı			
5	İletişim				27	Mekânı algılama			
6	Takım çalışması				28	Öz denetim			
7	Araştırma				29	Politik okuryazarlık			
8	Çevre okuryazarlığı				30	Problem çözme			
9	Değişim ve sürekliliği algılama				31	Sosyal katılım			
10	Dijital okuryazarlık-Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma				32	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama			
11	Eleştirel düşünme				33	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma			
12	Empati				34	Yenilikçi düşünme			
13	Finansal okuryazarlık				35	Zaman yönetimi			
14	Girişimcilik				36	Kariyer Bilinci Geliştirme			
15	Gözlem				37	Dengeli Beslenme			
16	Harita okuryazarlığı				38	Doğayı Koruma			
17	Hukuk okuryazarlığı				39	Kaynakların Kullanımı			
18	İletişim				40	Kendini Koruma			
19	İş birliği				41	Kendini Tanıma			
20	Kurallara Uyma				42	Kişisel Bakım			
21	Öz Yönetim				43	Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma			
22	Sağlığını Koruma				44	Sorun Çözme			

5. Bu çalışmanın amacı, ilkokul düzeyinde hazırlanması planlanan yaşam becerileri program tasarısı için sizlerin program tasarısında yer alması gerektiğini düşündüğünüz yaşam becerilerini belirlemektir. Lütfen size göre olan önem derecesine göre ona uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Aşağıda yer alan yaşam becerileri Dünya Sağlık Örgütü(WHO), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) tarafından yaşam becerileri olarak tanımlanan becerilerdir.

Yaşam Becerileri		Önemli	Önemli Değil		Yaşam Becerileri	Önemli	Önemli Değil
1	Öz-Farkındalık			13	Teknolojiyi Kullanma		
2	Eleştirel Düşünme			14	Takım Çalışması		
3	Yaratıcı Düşünme			15	Bilgiyi Toplama Ve Organize Etme		
4	Karar Verme			16	Sorumluluk Sahibi Olma		
5	Problem Çözme			17	Planlama		
6	Etkili İletişim			18	Esnek Olma		
7	Kişilerarası İlişki			19	Kendine Güvenme		
8	Empati			20	İnovasyon Becerileri		
9	Stresle Başa Çıkma			21	Girişimcilik Becerileri		
10	Duygu İle Başa Çıkma			22	Liderlik		
11	Digital Vatandaşlık			23	Kanıt Kullanma		
12	Sayıları Kullanma			24	Araştırma		
		Öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündüğünüz başka yaşam becerileri var ise lütfen aşağıdaki çizelgeye ekleyerek derecelendiriniz.					
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Ek 4: İlkokul Yaşam Becerileri Program Tasarısı Veli Görüşme Formu

Sayın Veli,

Bu çalışmanın amacı; İlkokul düzeyinde "Yaşam Becerileri Öğretim Programı" tasarlamaktır. Tasarlanacak ilkokul yaşam becerileri öğretim programının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için değerli görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen tüm bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.

Görüşmenin bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara cevap vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde etmiş oluruz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular varsa önce bunu yanıtlamak isterim. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

…… tarihinde …..…… ile ilkokul yaşam becerileri öğretim programının tasarlanmasına yönelik ihtiyaçları belirlemek ve bu konuda önerilerinizi almak amacıyla görüşüyorum. Görüşmeye gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ

AKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi ve İngilizce Öğretmeni

I.BÖLÜM

1. Öğrencinizin Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Babanın Eğitim Durumu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

3. Babanın Yaşı ……

4.Baba Çalışma Durumu ve Mesleği ( )Çalışıyor ( ) Çalışmıyor **Mesleği**: ……..

5.Annenin Eğitim Durumu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite

6. Annenin Yaşı **……**

7.Anne Çalışma Durumu ve Mesleği ( )Çalışıyor ( ) Çalışmıyor **Mesleği:**……

II.BÖLÜM

1. Öğrencinizde gözlemlediğiniz aşağıda verilen davranışları evet hayır olarak cevaplayınız.

	Öğrencinizde gözlemlediğiniz aşağıda verilen davranışları evet hayır olarak cevaplayınız.	**EVET**	**HAYIR**
1.	Altın, bor, mermer, linyit, bakır gibi maddeleri maden olarak adlandırabilir.		
2.	Dünyada gece gündüz oluşumdaki farkı açıklayabilir.		
3.	Besinleri yağ, karbonhidrat ya da protein olarak sınıflandırabilir.		
4.	Suyun bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapabilir.		
5.	Obezitenin besinleri tüketme ile ilişkisi olduğu çıkarımını yapar.		
6.	Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramları takip eder.		
7.	Yakın çevresindeki kişilere sigaranın sağlığa zararlı olduğu konusunda uyarılarda bulunur.		
8.	Cisimlere kuvvet uyguladığında hareket edebileceğini durdurabileceğini ve cisimlerin şekillerini değiştirebileceğini bilir.		
9.	Maddenin hâllerine katı-sıvı-gaz günlük yaşamdan örnekler verebilir.		
10.	Bazı maddelerin eriyerek ya da donarak şekil değiştirebileceğini ayırt eder.		
11.	Suyun miktarının bardağın şekli ya da sürahinin şekli ile değişemeyeceği çıkarımını yapar.		
12.	Günlük hayatta unun elenerek istenmeyen maddelerden ayırılabileceğini bilir.		
13.	Şehir elektriği, akü, pil, batarya vb. gibi elektrik kaynaklarını ayırt edebilir.		
14.	Elektrikli araç-gereçlere yakın çevresinden örnekler verir.		
15.	Şiddetli seslerin işitme kaybına neden olacağını ayırt edebilir.		
16.	Çevresindeki canlı ve cansız varlıkları sınıflandırabilir.		
17.	Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılması için ev içerisinde tavsiyelerde bulunur.		
18.	Elektrikli araçların, açık kabloların, prizlere metal cisimler sokulmasının sebep olabileceği elektrik çarpması, arıza, yangın vb. tehlikeleri ayırt edebilir.		
19.	Müze, cami, türbe, köprü gibi tarihî mekânlara örnekler verir.		
20.	Kendi hayatında önemli gördüğü (doğum, ilk konuşma, okula başlama vb.) olayları kronolojik olarak sıralayabilir.		
21.	Kendi ilgi alanlarını ve yeteneklerini ayırt edebilir.		
22.	Engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan kişilere saygı duyar.		
23.	Milli mücadelenin önemini açıklayabilir.		
24.	Günlük yaşamında kullanılan sığınak, acil durum toplanma alanlarını krokiden ayırt edebilir.		
25.	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek resimli grafiklerde gösterebilir.		
26.	Deprem çantasında bulunması gerekenleri söyleyebilir.		
27.	Çevresindeki teknolojik ürünleri sınıflandırabilir.		
28.	Günlük hayatta kullanılan teknolojik ürünlerin mucitlerinden bazılarını söyleyebilir.		
29.	Bir durumun istek mi ihtiyaç mı ayırt edebilir.		
30.	Marketten alınacak bir ürün için fiyat araştırması yapabilir.		
31.	Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiğini açıklayabilir.		

2. Fen Bilimleri derslerinin öğrencinizin günlük hayatta kullandığı yaşam becerilerinin gelişimine nasıl faydalı olduğunu düşünüyorsunuz? Örnekler veriniz.

3. Yaşam becerilerinin günlük hayatta kullanılması konusunda öğrencinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Öğrencinizde en çok geliştiğini düşündüğünüz ya da en az geliştiğini düşündüğünüz yaşam becerileri hangileridir? Her ikisine de örnekler veriniz.

4. Fen Bilimleri programında yer alan yaşam becerileri önem sırasına göre ilk üçünü sıralayınız. (En önemli 1 olacak şekilde 1-2-3 rakamlarını yazınız.)

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerileri			
Analitik düşünme		Girişimcilik	
Karar verme		İletişim	
Yaratıcı düşünme		Takım çalışması	

5. Sosyal bilgiler programında yer alan temel becerileri önem sırasına göre ilk beşini sıralayınız. (En önemli 1 olacak şekilde 1-2-3-4-5 rakamlarını yazınız.)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri			
Araştırma		Kanıt kullanma	
Çevre okuryazarlığı		Karar verme	
Değişim ve sürekliliği algılama		Konum analizi	
Dijital okuryazarlık		Medya okuryazarlığı	
Eleştirel düşünme		Mekânı algılama	
Empati		Öz denetim	
Finansal okuryazarlık		Politik okuryazarlık	
Girişimcilik		Problem çözme	
Gözlem		Sosyal katılım	
Harita okuryazarlığı		Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama	
Hukuk okuryazarlığı		Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	
İletişim		Yenilikçi düşünme	
İş birliği		Zaman ve kronolojiyi algılama	
Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme			

6. Yukarıda verilen Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler dersi öğretim programında yer alan becerilerin dışında Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO tarafından belirtilen aşağıda verilmiş yaşam becerilerinden hangileri bu öğretim programında yer almalıdır? Önem sırasına göre ilk beşi sıralayınız.

Stresle Başa Çıkma	
Kişilerarası İlişki	
Sayıları Kullanma	
Duygu İle Başa Çıkma	
İnovasyon Becerileri	
Bilgiyi Toplama Ve Organize Etme	

Sorumluluk Sahibi Olma	
Planlama	
Esnek Olma	
Kendine Güvenme	
Liderlik	

7. Yukarıdaki tüm yaşam becerilerini bir bütün olarak düşündüğünüzde ilkokulda öğretilmesini gerekli gördüğünüz yaşam becerilerinden önem sırasına göre 10 tanesini yazınız.

8. Öğretilmesini gerekli gördüğünüz yaşam becerilerinin gerekçelerini yazınız.

Ek 5: Yaşam Becerileri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizlerin yaşam becerilerinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte 132 madde bulunmaktadır. Aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi 'Hiçbir Zaman(1)'dan 'Her Zaman(5)'a doğru derecelendirerek işaretleyiniz. Lütfen sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten cevaplar araştırma açısından önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ
Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Öğrencisi

Cinsiyet: Kız: ( ) Erkek: ( )

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1.	Problemi nasıl çözeceğime karar vermeden önce gerekli tüm bilgileri toplarım.	①	②	③	④	⑤
2.	Yeni edindiğim bir bilginin doğru olup olmadığını anlamak için çeşitli kaynaklardan (kitap/internet) araştırma yaparım.	①	②	③	④	⑤
3.	Bir olayın/durumun olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
4.	Bir konuda karar verirken farklı bakış açılarını da göz önüne alırım.	①	②	③	④	⑤
5.	Bir olayı başkalarının gözüyle de değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
6.	Bir olayı/durumu değerlendirirken çevremdeki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne baba vb.) düşüncelerini de alırım.	①	②	③	④	⑤
7.	Gelişmeleri dikkatlice inceleyerek olayların sonuçlarını tahmin ederim.	①	②	③	④	⑤
8.	Fikirlerim, başkalarının fikrinden farklı olsa da çekinmeden ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
9.	Bir duruma ilişkin kendi düşüncelerimi açıklarım.	①	②	③	④	⑤
10.	Bir durumu kanıtları ile açıklarım.	①	②	③	④	⑤
11.	Öğrendiğim yeni bir bilginin doğru olup olmadığını anlamak için arkadaşlarıma/öğretmenime sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
12.	Bir problemin nedenlerini kanıtlara dayalı olarak açıklarım.	①	②	③	④	⑤
13.	Bir problemle karşılaştığımda problemin kaynağını belirlerim.	①	②	③	④	⑤

		Hi	Na	Ba	Sık	He
14.	Belirli bir zaman diliminde ulaşabileceğim hedefler belirlerim.	①	②	③	④	⑤
15.	Bir işte neyi önce neyi sonra yapacağımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
16.	Verilen görevleri tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
17.	Bir işi tamamlamak için yaptığım planlardaki eksiklikleri belirlerim.	①	②	③	④	⑤
18.	Bir işe başlamadan önce yapmak istediklerimi yazarım.	①	②	③	④	⑤
19.	Bir işi ne kadar sürede bitirebileceğimi planlarım.	①	②	③	④	⑤
20.	Amacıma uygun bir çalışma planı hazırlarım.	①	②	③	④	⑤
21.	Bir işin planlarken hem öncesinde yapılanları hem de sonrasında yapılacakları incelerim.	①	②	③	④	⑤
22.	Ulaşabileceğim hedefleri belirlerim.	①	②	③	④	⑤
23.	Beni rahatsız eden bir durumda bunu uygun cümlelerle ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
24.	Beklenmedik bir sorunla karşılaştığımda sakinliğimi korurum.	①	②	③	④	⑤
25.	Aşırı heyecanlı hissettiğimde, sakinleşmek için derin nefes alırım.	①	②	③	④	⑤
26.	Sinirlendiğimde, sakin ve mutlu hissetmemi sağlayan bir yer/ zaman/olay düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
27.	İstediğim bir şey olmadığında kendime farklı bir uğraş bulurum.	①	②	③	④	⑤
28.	Kendimi iyi hissetmediğimi davranışlarımla ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
29.	İnsanlar arasında kendimi iyi hissetmezsem orayı terk ederim.	①	②	③	④	⑤
30.	Kendimi iyi hissetmediğimde duygularımı arkadaşlarımla/ailemle paylaşırım.	①	②	③	④	⑤
31.	Kendimi rahatsız hissettiğimde, beni kötü hissettiren şeyi uygun bir dille anlatırım.	①	②	③	④	⑤
32.	Mutluluğumu arkadaşlarımla paylaşırım.	①	②	③	④	⑤
33.	Arkadaşlarım bir şeye sinirlendiğimi ya da üzüldüğümü yüzümden hemen anlar.	①	②	③	④	⑤
34.	Ders çalışırken zamanımı etkili bir şekilde kullanırım.	①	②	③	④	⑤
35.	Daha başarılı olmak için bireysel çalışmalar yaparım.	①	②	③	④	⑤
36.	Öğrenme sürecinde eksikliklerim olup olmadığını belirlemek için öğretmenime sorular sorarım.	①	②	③	④	⑤
37.	Bir işi tamamlamadan önce kontrol ederim.	①	②	③	④	⑤
		Hiçbir	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman

38.	Hangi konuyu öğrenmemin daha önemli olduğunu belirlerim.	①	②	③	④	⑤
39.	Derslerimde daha başarılı olmak için neye ihtiyacım olduğunu belirlerim.	①	②	③	④	⑤
40.	Yapacağım işin zorluk durumuna göre ona yeterli zaman ayırırım.	①	②	③	④	⑤
41.	Zaman sıkıntısı yaşamamak için yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım.	①	②	③	④	⑤
42.	Hedeflerime ulaşmak için elimden geleni yaparım.	①	②	③	④	⑤
43.	Bir konuyu anlamadığımda arkadaşlarımdan/öğretmenimden yardım isterim.	①	②	③	④	⑤
44.	Ödev olarak verilmese de yeni bilgiler öğrenmeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
45.	Öğrendiklerimi geliştirmek için okul dışında da okumaya çaba gösteririm.	①	②	③	④	⑤
46.	Konuları eksik öğrendiğimi fark ettiğimde, eksiklerimi tamamlamak için çabalarım.	①	②	③	④	⑤
47.	Neyi öğrenip neyi öğrenemediğimi gözden geçiririm.	①	②	③	④	⑤
48.	Çalışmalarımı geliştirmek için öğretmenimden gelen geri bildirimleri kullanırım.	①	②	③	④	⑤
49.	Ödevlerimi teslim etmeden önce gözden geçiririm.	①	②	③	④	⑤
50.	Ödevlerimi daha iyi hale getirmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım.	①	②	③	④	⑤
51.	Çalışmalarım sürecinde neleri öğrendiğimi neleri öğrenemediğimi belirlerim.	①	②	③	④	⑤
52.	Öğrenme eksikliklerimi çeşitli kaynaklardan yararlanarak gidermeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
53.	Ödevlerimdeki eksiklikleri belirlerim.	①	②	③	④	⑤
54.	Çalışmalarım sonucu öğrendiklerimin yeterli olup olmadığını sorgularım.	①	②	③	④	⑤
55.	Öğrendiklerimin amaçladıklarıma uygunluğunu karşılaştırırım.	①	②	③	④	⑤
56.	Farklı durumlarda duygularımı gözden geçiririm.	①	②	③	④	⑤
57.	Neyi daha iyi yapabildiğimin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
58.	Güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	①	②	③	④	⑤
59.	Yeteneklerimin ve sınırlılıklarımın farkındayım.	①	②	③	④	⑤
60.	Sevmediğim şeyleri söylerim.	①	②	③	④	⑤
61.	Güçlü yönlerimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
62.	Hangi konularda eksiklerimin olduğunu bilirim.	①	②	③	④	⑤
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
63.	Bir sorunla karşılaştığımda nasıl davranacağımı bilirim.	①	②	③	④	⑤
64.	Beni neyin mutlu ettiğini bilirim.	①	②	③	④	⑤
65.	Duygularımın beni nasıl etkilediğinin farkındayım.	①	②	③	④	⑤

66.	Verilen görevleri yerine getirip getiremeyeceğimi bilirim.	①	②	③	④	⑤
67.	Bir şey beni üzdüğünde nedenini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
68.	Başkalarının duygularına saygı gösteririm.	①	②	③	④	⑤
69.	Karşımdaki kişinin nasıl hissettiğini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
70.	Yardıma ihtiyacı olan birisine yardım ederim.	①	②	③	④	⑤
71.	Arkadaşlarımın benden farklı şeyleri sevmesine saygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
72.	Katılmasam bile çoğunlukla arkadaşlarımın görüşüne değer veririm.	①	②	③	④	⑤
73.	Öğrenirken, benim fikrimle aynı olmasa bile farklı görüşleri dinlerim.	①	②	③	④	⑤
74.	Birisi üzgün ve mutsuz olduğunda, onun nasıl hissettiğini anlarım.	①	②	③	④	⑤
75.	Karşımdaki kişilerin nelerden üzüldüklerini ve mutlu olduklarını anlarım.	①	②	③	④	⑤
76.	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, o kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
77.	Birinin üzüldüğünü görsem kendimi onun yerine koyarım.	①	②	③	④	⑤
78.	Arkadaşlarımı daha iyi anlayabilmek için olaylara onların gözüyle bakmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤
79.	Neşeli bir grubun içindeyken mutlu, kederli bir grubun içindeyken hüzünlüyümdür.	①	②	③	④	⑤
80.	Konuşurken karşımdakileri üzmemek ya da kızdırmamak için çaba gösteririm.	①	②	③	④	⑤
81.	Karşımdaki kişiler üzüntülüyse onlara eğlenceli şeylerden söz etmemeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
82.	Bir şey yapmadan önce arkadaşımın tepkisinin ne olacağını düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
83.	Arkadaşlarımın sorunu olduğunda onlara destek olurum.	①	②	③	④	⑤
84.	Arkadaşlarımın morali bozuk olduğunda onları teselli ederim	①	②	③	④	⑤
85.	Düşüncelerimi sözlü olarak kolayca ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
86.	Karşımdaki kişi konuşurken sözünü kesmeden dinlerim.	①	②	③	④	⑤
87.	Arkadaşlarımla konuşurken beden dilini kullanırım.	①	②	③	④	⑤
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
88.	Karşımdakiyle konuşurken uygun bir ses tonu kullanırım.	①	②	③	④	⑤
89.	Diğer insanlarla kolaylıkla sohbet başlatırım.	①	②	③	④	⑤

90.	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
91.	Kendimi özgürce ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
92.	Karşımdakini dinlerken onu anladığımı uygun bir dille ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
93.	İnsanlarla konuşurken göz teması kurarım.	①	②	③	④	⑤
94.	Bazı durumlarda hareketlerimle ne demek istediğimi anlatırım.	①	②	③	④	⑤
95.	Sözlerimle anlatamadıklarımı yazarak anlatırım.	①	②	③	④	⑤
96.	Karşımdakinin beni anlayacağı hızda konuşurum.	①	②	③	④	⑤
97.	Karşımdakinin beni anlamadığını hissettiğim durumlarda tekrar açıklama yaparım.	①	②	③	④	⑤
98.	Öğrendiğim bilgiyi kullanarak farklı çözüm yolları üretirim.	①	②	③	④	⑤
99.	Öğrendiklerimi sorunların çözümünde kullanırım.	①	②	③	④	⑤
100.	Edindiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşırım.	①	②	③	④	⑤
101.	Yeni öğrendiğim bilgiyi benzer durumlarda kullanırım.	①	②	③	④	⑤
102.	Yeni öğrendiğim bilgiyi diğer derslerde de uygularım.	①	②	③	④	⑤
103.	Öğrendiğim bilgiyi doğru zamanda kullanırım.	①	②	③	④	⑤
104.	Yeni öğrendiğim bilgiyi benzer durumlarda kullanırım.	①	②	③	④	⑤
105.	Yeni öğrendiğim bilgiyi diğer derslerde de uygularım.	①	②	③	④	⑤
106.	Öğrendiklerimi gerçek hayatta kullanırım.	①	②	③	④	⑤
107.	Yeni teknolojik gelişmeleri takip ederim.	①	②	③	④	⑤
108.	Beklenmedik durumlarla karşılaştığımda planlarımda değişiklikler, düzenlemeler yaparım.	①	②	③	④	⑤
109.	Çevremde olup bitenleri gözlemlerim.	①	②	③	④	⑤
110.	Farklı gruplarda arkadaşlarımla işbirliği yaparak öğrenirim.	①	②	③	④	⑤
111.	Yeni öğrenme teknolojilerine kolaylıkla uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤
112.	Yeni öğrenme araçlarını kullanmayı severim.	①	②	③	④	⑤
113.	Yakın arkadaşlarımdan ayrı bir ortamda da öğrenmekte zorluk çekmem.	①	②	③	④	⑤
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
114.	Sınıftaki oturma yerimin değişmesi durumunda da başarılı olurum.	①	②	③	④	⑤
115.	Farklı öğrenme durumlarına uyum sağlarım.	①	②	③	④	⑤

116.	Gelecek ile ilgili planlarımı yaparken başkalarının planlarından, deneyimlerinden yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
117.	Yakın arkadaşlarım yerine farklı arkadaşlarla ders çalışırım.	①	②	③	④	⑤
118.	Boş zamanlarımda kendime yeni uğraşlar bulurum.	①	②	③	④	⑤
119.	Öğretmenim sınıfta yeni bir konu anlatırken heyecanlanırım.	①	②	③	④	⑤
120.	Yeni yerlerde yeni şeyler öğrenmeyi severim.	①	②	③	④	⑤
121.	Yeni şeyler öğrenebileceğim müzelere veya diğer yerlere gitmeyi severim.	①	②	③	④	⑤
122.	Kendim için zorlayıcı görevler seçerim.	①	②	③	④	⑤
123.	Arkadaşlarımın yapmak istemedikleri zor ödevleri ben seçerim.	①	②	③	④	⑤
124.	Bilmediğim konular üzerinde araştırma yapmayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
125.	Zor bir durum karşısında farklı çözüm yolları bulurum.	①	②	③	④	⑤
126.	Herhangi bir soruna bir çözüm bulmadan önce farklı yolları denerim.	①	②	③	④	⑤
127.	Başarılı olmak için konuları ayrıntılarıyla çalışırım.	①	②	③	④	⑤
128.	Kitaplarımdaki bilgilerin sadece önemli kısımlarını değil, her ayrıntısını okurum.	①	②	③	④	⑤
129.	Bir konu ile ilgilendiğimde, her ayrıntıya dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
130.	Ödevlerimi yaparken titiz ve özenli davranırım.	①	②	③	④	⑤
131.	Bir karar vermeden önce en ufak noktayı dikkatli bir şekilde düşünürüm.	①	②	③	④	⑤

Ek 6: Öğrenci Görüşme Formu

Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Sonrası

Sayın Öğrenci,

Bildiğiniz üzere sınıfınızda 10 haftadır yaşam becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulanan bu etkinliklerle öğrencilere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerileri kazandırılmak amaçlanmıştır. Bu ankette bu süreçte sizinle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Anket soruları bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamanız araştırma açısından önemlidir. Anlayışınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Yukarıda bahsedilen yaşam becerileri öğretim programı tasarısında belirlenen senaryo temelli etkinlikler ile ilgili yaşam becerilerini kazanıp kazanmadığınıza yönelik neler söyleyebilirsiniz? Bu süreçte, hangi davranışlar kazandığınızı düşünüyorsunuz?

2. Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sürecinde, evde, aile yaşamında, okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında, olumlu veya olumsuz değişiklikler olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan bunlar nelerdir?

3. Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sonunda ileriki yaşlarında yapmayı düşündüğün hayallerinde/ hedeflerinde değişiklikler oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklar mısın?

4.Eklemek istediğiniz öneriniz ya da düşünceniz varsa paylaşabilir misiniz?

Ek 7: Veli Görüşme Formu

Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Sonrası

Sayın Veli,

Bildiğiniz üzere çocuğunuzun sınıfında 10 haftadır yaşam becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulanan bu etkinliklerle öğrencilere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerileri kazandırılmak amaçlanmıştır. Bu ankette bu süreçte çocuğunuzla ilgili gözlemlediğiniz bazı sorular yer almaktadır. Anket soruları bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamanız araştırma açısından önemlidir. Anlayışınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Çocuğunuzun yukarıda bahsedilen yaşam becerileri öğretim programı tasarısında belirlenen senaryo temelli etkinlikler ile ilgili becerileri kazanıp kazanmadığına yönelik neler söyleyebilirsiniz? Bu süreçte çocuğunuzda sizin dikkatinizi çeken, hangi davranışlar kazandığını düşünüyor musunuz?

2. Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sürecinde, çocuğunuzun evde, aile yaşamında, okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında, olumlu veya olumsuz değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlar nelerdir?

3. Gerçekleştirilen bu etkinliklerin çocuğunuz için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Olduysa bunlar nelerdir? (Bu süreçte, çocuğunuzun sizle paylaştığı, daha önce duymadığınız düşünceleri oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklayabilir misiniz?)

4. Eklemek istediğiniz öneriniz ya da düşünceniz varsa paylaşabilir misiniz?

Ek 8: Öğretmen Görüşme Formu

Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Sonrası

Sevgili meslektaşım,

Bildiğiniz üzere sınıfınızda 10 haftadır yaşam becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulanan bu etkinliklerle öğrencilere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerileri kazandırılmak amaçlanmıştır. Bu ankette bu süreçte sınıfınızla ilgili gözlemlediğiniz bazı sorular yer almaktadır. Anket soruları bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamanız araştırma açısından önemlidir. Anlayışınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Sınıfınızın yukarıda bahsedilen yaşam becerileri öğretim programı tasarısında belirlenen senaryo temelli etkinlikler ile ilgili becerileri kazanıp kazanmadığına yönelik neler söyleyebilirsiniz? Bu süreçte sınıfınızda sizin dikkatinizi çeken, hangi davranışlar kazandığını düşünüyor musunuz?

2. Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sürecinde, sınıfınızın okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında, olumlu veya olumsuz değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunlar nelerdir?

3. Gerçekleştirilen bu etkinliklerin sınıfınız için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Olduysa bunlar nelerdir? (Bu süreçte, öğrencilerinizin sizle paylaştığı, daha önce duymadığınız düşünceleri oldu mu? Olduysa örnek vererek açıklayabilir misiniz?)

4. Eklemek istediğiniz öneriniz ya da düşünceniz varsa paylaşabilir misiniz?

Ek 9: Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli; çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Fen Bilimlerinde Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Ve Zihin Alışkanlıklarına Etkisi." adıyla, 20.11.2023-19.01.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırma, Fen Bilimlerinde senaryo temelli hazırlanmış yaşam becerileri eğitim programı tasarısının 4. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve zihin alışkanlıklarına etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem / Öğrenci Çalışma Günlükleri / Kazanım Değerlendirme Formu şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nazlı DÖNMEZ

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 10: Öğrenci Günlükleri

ÖĞRENCİ GÜNLÜKLERİ

Bugün gerçekleştirilen ders sürecini düşündüğünüzde;

1. Bugün derste neler öğrendiniz?

---

2. Dersin en çok sevdiğiniz yönleri nelerdi? Neden?

---

3. Dersin olumsuz yönleri nelerdi? Herhangi bir bölümünde zorlandığınızı hissettiniz mi? Evet ise hangi bölüm neden?

---

4. Bu dersin daha iyi olması için yapılmasını istediğiniz önerileriniz varsa lütfen yazınız.

---

5. Öz farkındalık yaşam becerisine yönelik yapılan bu dersin size nasıl bir katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?

……
……
……
……

Ek 11: Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu
Senaryo Temelli Yaşam Becerileri Öğretim Programı Tasarısı Sonrası

Sevgili öğrenciler,

Bildiğiniz üzere sınıfınızda 10 haftadır yaşam becerileri kazandırmaya yönelik uygulamaları sınıfınızda birlikte gerçekleştirdik. Uygulanan bu etkinliklerle size; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerileri kazandırılmak amaçlanmıştır. Bu ankette bu süreçte kendinizde gözlemlediğiniz değişimler ile ilgili bazı sorular yer almaktadır. Anket soruları bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamanız araştırma açısından önemlidir. Anlayışınız ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Nazlı DÖNMEZ

Afyon Kocatepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi

SORULAR

1. Sende yukarıda bahsedilen yaşam becerileri öğretim programı tasarısında belirlenen senaryo temelli etkinlikler ile ilgili becerileri kazanıp kazanmadığına yönelik neler söyleyebilirsin? Bu süreçte kendinde senin dikkatini çeken, hangi davranışlar kazandığını düşünüyorsun?

2. Gerçekleştirilen yaşam becerileri etkinlikleri sürecinde, senin okul yaşamında ve sosyal yaşamındaki davranışlarında, olumlu veya olumsuz değişiklikler olduğunu düşünüyor musun? Düşünüyorsan bunlar nelerdir?

3. Gerçekleştirilen bu etkinliklerin senin gelecek hayatın için faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Olduysa bunlar nelerdir? (Bu süreçte, gelecek ile ilgili farklı planlar yaptın mı? Örnek vererek açıklayabilir misin?)

4. Eklemek istediğin önerin ya da düşüncen varsa paylaşabilir misin?

Ek 12: Öğrenci Kazanım Öz Değerlendirme Formu

Yaratıcı Düşünme Yaşam Becerisine İlişkin Kazanım Öz Değerlendirme Formu

KAZANIMLAR	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek isterim.			
2. Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih ederim.			
3. Günlük yaşamda yaptığım işlerde kendime has yeni yöntemler ararım.			
4. Yaptığım işlerde ayrıntılara dikkat ederim.			

Ek 13: Araştırmacı Kontrol Listesi Ve Gözlem Formu

	Gözlendi	Gözlenmedi
1. Öğrenciler, günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek ister.		
2. Öğrenciler, öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih eder.		
3. Öğrenciler, günlük yaşamda yaptığı işlerde kendine has yeni yöntemler arar.		
4. Öğrenciler, yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat eder.		

Araştırmacının Gözlem ve Değerlendirmeleri:

……
……
……
……
……

Ek 14: Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Kazanım Değerlendirme Formu

Saygıdeğer Öğretmenler,

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan öğretim programının "hedef/kazanımları"nın uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle hazırlanan kazanımların, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, planlama, duygularla başa çıkma, öz yönetim, öz farkındalık, empati, iletişim, bilgiyi kullanma ve değişime açık olma yaşam becerilerini etkili bir şekilde geliştirmesinisağlaması için değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. S**ize en uygun olanı düşünerek kazanımların karşısında ayrılan kısmı (X) şeklinde işaretleyiniz. Sizce açıklama gerektiren kazanım varsa açıklama bölümüne görüş ve düşüncelerinizi lütfen paylaşınız.** Vermiş olduğunuz içten görüşleriniz ve özeniniz, araştırma açısından önemlidir. Yardım ve katkılarınız için sonsuz teşekkür ederim.

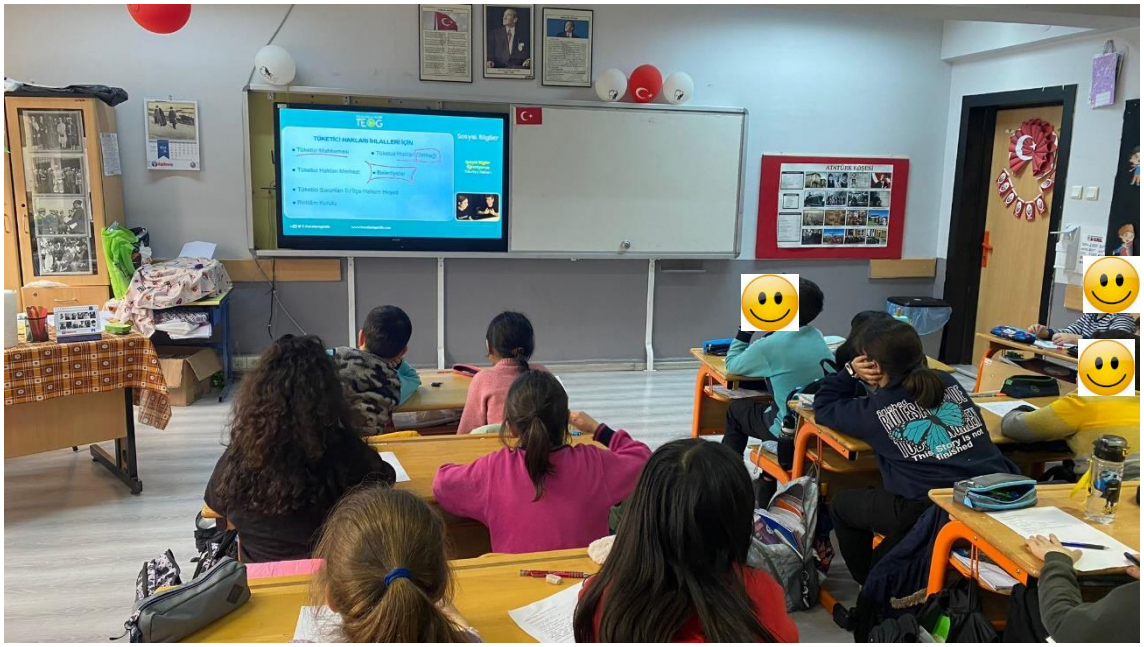
Nazlı DÖNMEZ

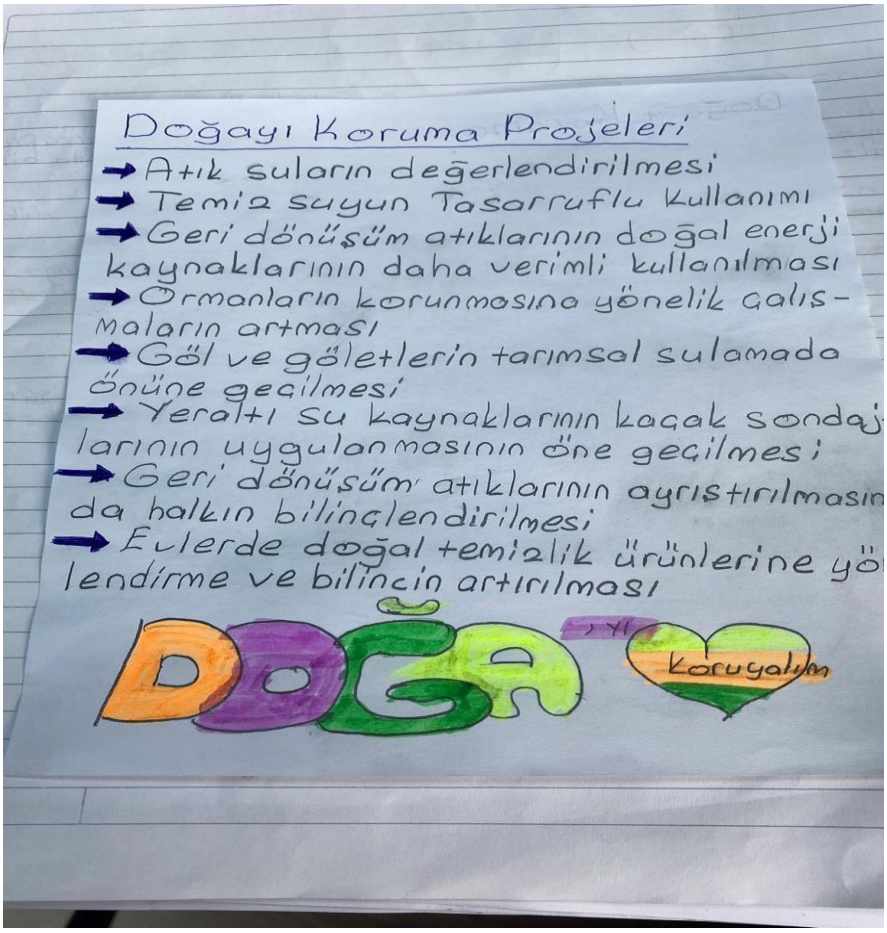
Afyon Kocatepe Üniversitesi Doktora Öğrencisi

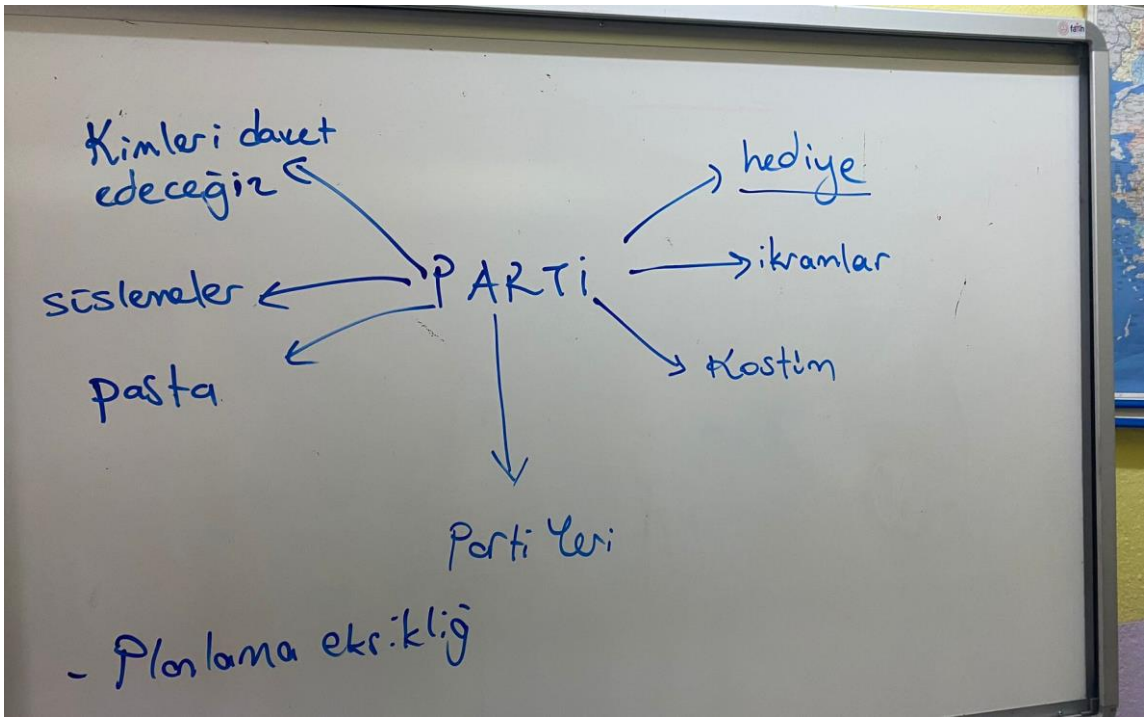
Modüller:	Kazanımlar:	Uygun	Uygun Değil	Çıkartılmalı	Açıklama
Modül I: Değişime Açık Olma	Günlük hayatta olan değişiklikleri takip ederim.				
	Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlarım.				
	Gelecek ile ilgili planlarımı farklı durumlara göre tekrar düzenlerim.				
	Okulda yapacağım işler için farklı yollar ararım.				
Modül II: İletişim	Kendi düşüncelerimi özgürce ifade ederim.				
	Karşımdakini etkili bir şekilde dinlerim.				
	Farklı iletişim türleri uygularım.				
	Etkili iletişim durumlarını uygularım.				
Modül III: Öz Farkındalık	Güçlü ve zayıf yönlerimi söylerim.				
	Güçlü ve zayıf yönlerimi fark ederim.				
	Kendime ait duygu ve düşüncelerimi fark ederim.				
Modül IV: Öz Yönetim	Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarımı belirlerim.				
	Zamanı etkili bir şekilde kullanırım.				
	Bireysel öğrenme sorumluluğumu alırım.				
	Kendi öğrenme sürecime ilişkin gözlemler yaparım.				
	Öğrenme sürecimde öz-değerlendirme yaparım.				

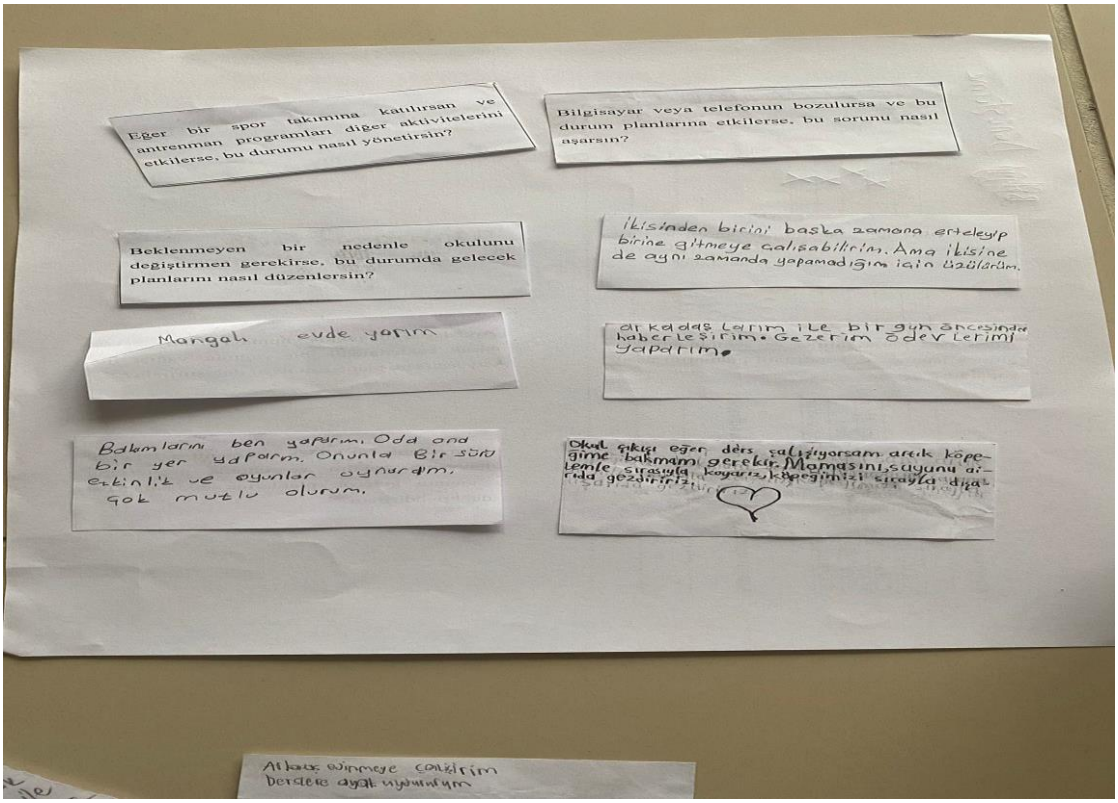
Modül V: Empati	Başkalarının farklı duyguları olduğunu ayırt ederim.				
	Başkalarının duygularını anlarım.				
	Kendimi başkasının yerine koyarım.				
	Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket ederim.				
Modül VI: Eleştirel Düşünme	Verilen örnek bir durumdaki problemin nedenlerini belirlerim.				
	Verilen bir durumdaki problemin çözümü için gerekli bilgileri toplarım.				
	Elde ettiğim yeni bilginin doğruluğunu sorgularım.				
	Verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerimi gerekçeleri ile açıklarım.				
	Bir durumla ilgili tahminde bulunurum.				
	Olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendiririm.				
Modül VII: Duygularla Başa Çıkma	Duygularımı açıklarım.				
	Kendimi rahat hissetmediğim ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade ederim.				
	Olumsuz duygular hissettiğimde kendime farklı uğraşlar bulurum.				
	Duygularımı kontrol ederim.				
Modül VIII: Yaratıcı Düşünme	Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek isterim.				
	Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih ederim.				
	Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendime has yeni yöntemler ararım.				
	Yaptığım işlerde ayrıntılara dikkat ederim.				
Modül IX: Planlama	Yapacağım işlerle ilgili plan yaparken amaçlarımı belirlerim.				
	Planlarımda, amaçlarıma ulaşmak için atılması gereken adımları öncelik sırasına koyarım.				
	Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yaparım.				
	Planlarımdaki eksikleri belirlerim.				
Modül X: Bilgiyi Kullanma	Bilgiyi farklı durumlarda kullanırım.				
	Hangi bilgiyi ne zaman kullanmam gerektiğini ayırt ederim.				
	Öğrendiğim bilgiyi günlük yaşamda kullanırım.				
	Öğrendiğim bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretirim.				

Ek 15: Uygulama Sürecine Ait Fotoğraflar

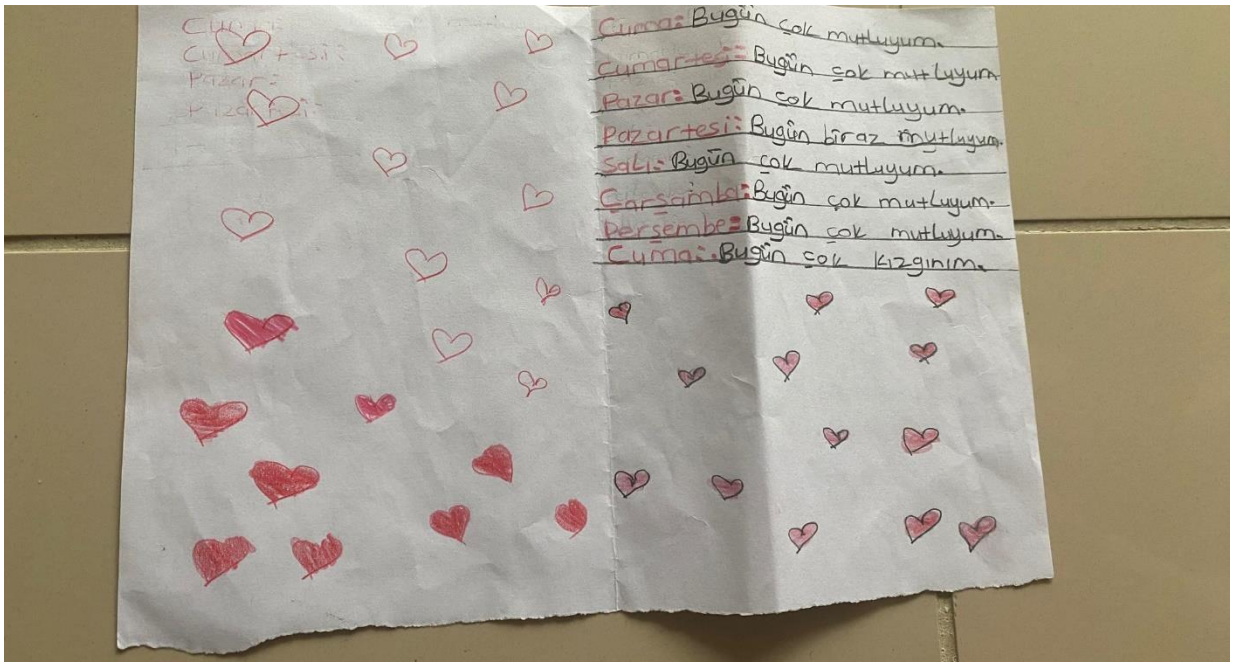





Kimleri davet edeceğiz
hediye
PARTİ
ikramlar
süslemeler
Kostüm
pasta
Parti Yeri
- Planlama ekibi


Eğer bir spor takımına katılırsan ve antrenman programları diğer aktivitelerini etkilerse, bu durumu nasıl yönetirsin?
Bilgisayar veya telefonun bozulursa ve bu durum planlarına etkilerse, bu sorunu nasıl aşarsın?
Beklenmeyen bir nedenle okulunu değiştirmen gerekirse, bu durumda gelecek planlarını nasıl düzenlersin?
İkisinden birini başka zamana erteleyip birine gitmeye çalışabilirim. Ama ikisine de aynı zamanda yapamadığım için üzülürüm.
Mangal evde yapım
Bakımlarını ben yaparım. Oda ona bir yer yaparım. Onunla bir sürü etkinlik ve oyunlar oynardım. Çok mutlu olurum.




Cuma: Bugün çok mutluyum.
Cumartesi: Bugün çok mutluyum.
Pazar: Bugün çok mutluyum.
Pazartesi: Bugün biraz mutluyum.
Salı: Bugün çok mutluyum.
Çarşamba: Bugün çok mutluyum.
Perşembe: Bugün çok mutluyum.
Cuma: Bugün çok kızgınım.

Ek 16: Senaryo Temelli YBÖP Tasarısı Uygulama Ders Planları

Planlama Yaşam Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Planlama Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Yapacağı işlerle ilgili amaçlar belirler. - Amaçlarına ulaşmak için gerekli olan adımları öncelik sırasına koyar. - Bir görevi tamamlamak için gerekli planlamayı yapar. - Planlarındaki eksiklerini belirler.
Kavramlar:	
Uygulanacak Teknikler:	Anlatım, Beyin Fırtınası, Senaryo Temelli Öğrenme, Grup Çalışması, Soru- Cevap
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Etkileşimli Tahta
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen, tahtaya "amaç" kelimesini yazar ve öğrencilerden bu başlık hakkında düşünmelerini ve fikirlerini paylaşmalarını ister. Öğrenciler fikirlerini sesli bir şekilde ifade eder. Öğrenciler fikirlerini paylaşırken, öğretmen fikirleri tahtaya yazar. Ortaya çıkan fikirler incelenir ve hangi fikirlerin benzer olduğu veya birbiriyle nasıl bağlantılı olduğu konusunda tartışılır.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Giriş Etkinliği (10 dakika) Daha sonra öğretmen öğrencilere bugün okula hangi amaçla geldiklerini sorar. Verilen cevaplar tahtada "Amaç" kelimesinin etrafına yazılır. Öğrencilere, bir günlük yapacağı işlere ilişkin amaçlarını belirlemeleri ve öğretmen tarafından dağıtılan etkinlik kağıdına bu amaçlarını yazmaları istenir. Öğrencilere hayatta yapılacak işlerde amaçlar belirlenmediğinde ne gibi durumlarla karşılaşılabileceği sorulur.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika) Bu aşamada öğrenciler eşit gruplara ayrılır. Senaryo Durumu I sunulur. Öğrenciler, grup olarak Aslı'nın annesinin doğum günü partisi için nasıl bir plan yapacaklarını ve bunu nasıl sıralayacakları üzerinde düşünür ve birlikte bir plan hazırlar. Her grup, hazırladıkları planı sunar. Grup çalışmasının sonunda öğrencilerle birlikte hangi planın en iyi olduğu ve nedeni değerlendirilir. Senaryo Durumu I: Aslı, annesinin doğum gününe 2 gün kaldığını hatırlar, ona sürpriz bir doğum günü yapmak istemektedir. Ancak planlamaya nereden başlayacağını bilememektedir. Aslı, annesinin doğum günü partisi için neler yapmalı ve planlamaya nereden başlamalıdır?

2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğretmen, öğrencilere İpek'in yaşadığı sorunları tanımlayan kısa bir senaryo sunar. Öğrencilere İpek'in yaşadığı sorunu anlamaları için kısa bir grup tartışması yapmaları ve sorunları tanımlamaları istenir. Senaryo Durumu II: İpek, okulda ve evde tamamlaması gereken tüm görevlerden bunalmış hisseden bir 4. sınıf öğrencisidir. Her şeyi takip etmekte zorlanıp, çoğu zaman önemli ödev teslim tarihlerini bile unutmaktadır. O, düzenli bir şekilde okula gitmekte ve zamanını etkili bir şekilde yönetmekte zorlanmaktadır. (Planlama yapmalıdır) - Sizce İpek'in problemi nedir? Daha sonra Öğrencilere İpek'in sorunlarına çözüm önerileri geliştirmeleri için etkinlik kağıtları verilir. Öğrenciler "*Bu durumda İpek'e nasıl bir çözüm önerirsiniz?"* sorusunu yanıtlarken önerilerini etkinlik kağıtlarına yazar. Öğrenciler çözüm önerilerini paylaşır ve ortak bir çözüm önerisi belirlemeye çalışır. Öğrencilerin farklı çözüm önerileri ve gruplarda belirlenen ortak çözüm önerileri değerlendirilir ve tartışılır.
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	Değerlendirme (10 dakika) Öğretmen, öğrencilere bir kontrol listesi dağıtır. Öğrencilerden bu hafta yapacakları işlerle ilgili amaçlar belirlemelerini ve bu amaçlarını kontrol listesine yazmaları istenir. Öğretmen hafta sonu kontrol listesine yazdıkları amaçlara ulaşıp ulaşmadıklarını işaretlemelerini, ulaşamamaları durumunda bunun nedenleri üzerinde düşünmelerini ister.
	Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu- kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.

Yaratıcı Düşünme Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Yaratıcı Düşünme Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Günlük yaşamda yeni şeyler öğrenmek ister. - Öğrenme sürecinde zorlayıcı görevleri tercih eder. - Günlük yaşamda yaptığı işlerde kendine özgü yeni yöntemler arar. - Yaptığı işlerde ayrıntılara dikkat eder.
Kavramlar:	
Uygulanacak Teknikler:	Senaryo Temelli Öğrenme, Soru- Cevap, Anlatım, Beyin Fırtınası
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta, Oyun Kartları
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen, öğrencilere önceden hazırlanmış senaryo durumunu verir. Senaryo sunulduktan sonra senaryo ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilere etkinlik kâğıdı dağıtılır. Soruların cevaplarını etkinlik kağıdına yazmaları istenir. **Senaryo Durumu I**: Her zaman yeni deneyimler ve öğrenme fırsatları arayan Alperen meraklı ve maceracı bir üniversite öğrencisidir. Yaşamın monotonluğundan sıkılan Alperen, bir gün sosyal medyada gezinirken hafta sonu yapılacak bir fotoğraf atölyesi ile ilgili bir yazıyla karşılaşır. Bu yazı, fotoğrafçılığa ilgisi ola Alperen'in dikkatini çeker. Alperen bu kursa katılmaya karar verir. Kursta yeni arkadaşlar edinip yeni deneyimler kazanır. Kurs sonunda Alperen bir fotoğrafçılık kulübüne katılır ve yeni arkadaşlarla tanışır. O andan itibaren Alperen, her fırsatta yeni bir öğrenme deneyimini günlük yaşamına dahil eder. - Alperen in en önemli özelliği nedir? - Sizler de yeni şeyler öğrenmeyi sever misiniz? -Yeni şeyler öğrenmek sizin için neden önemli? Yeni hobiler edinmeyi sever misiniz? En son edindiğiniz hobi nedir? - Yeni deneyimler geçirerek yeni şeyler öğrenmeniz ne gibi yararlar sağlayabilir? (size, ailenize, doğaya vs.)
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (30 dakika) Öğretmen, öğrencilere önceden hazırlanmış farklı senaryo durumlarını verir. Öğrencilerden verilen durumlara ilişkin mümkün olduğunca yaratıcı fikirler üretmeleri istenir. Daha sonra öğrenci görüşleri dinlenir. Öğretmen ve öğrenciler en yaratıcı ve ilginç görüşlerin neler olduğu belirlenir. **Senaryo Durumu II:**

	- Evinin kapısını çekip kapattın ve anahtarı içerde unuttuğunu fark ettin. Evin kapısını nasıl açardın? - Geri dönüşüm malzemeleri ile bir araba tasarlamak istersen hangi malzemeleri kullanırdın? - Güneş kaybolsaydı sence ne olurdu? En az 3 cevap yaz. - Televizyon, telefon gibi teknolojik aletler olmasaydı sence ne olurdu? - Eğer bir günlüğüne bir ülkenin cumhurbaşkanı olsaydın ilk önce ne yapardın? - Bir fabrikan olsaydı ne üretirdin ve kime satardın?
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Öğretmen, öğrencilere önceden hazırlanmış senaryo durumunu verir. Senaryo sunulduktan sonra senaryo ile ilgili sorular sorulur. Soruların cevaplarını etkinlik kağıdına yazmaları istenir. **Senaryo Durumu III:** Nuran, yeni şeyler öğrenmeyi seven, ancak genellikle ayrıntılara dikkat etmeyen, işini aceleyle yapan parlak ve enerjik bir öğrencidir. Salih ise işinde her detayın doğru olmasına büyük özen gösteren titiz bir öğrencidir. Nuran, arkadaşlarıyla oynamaya devam edebilmek için ödevlerini çabucak bitirirken, Salih ödevlerini daha dikkatli ama uzun sürede tamamlamaktadır. Her ikisi de sınıfta çok sevilen ve değer verilen öğrencilerdir. - Siz öğrenme sürecinde ayrıntılara dikkat eder misiniz? - Ayrıntılara önem vermek önemli mi? - Nuran sizce öğrenme sürecinde nasıl problemler yaşayabilir? Bir gün öğretmen öğrencilere çok dikkat gerektiren bir görev verir. Öğretmen öğrencilerden dalları, yaprakları ve kökleri dahil olmak üzere bir ağacın ayrıntılı bir resmini çizmelerini ister. Nuran, ayrıntılara önem vermediği için bu ödevi yaparken çok zorlanır. Ödevin teslim tarihi gelir ve Nuran yarım kalan çizimini teslim eder. Öğretmen resmi dikkatle inceler ve Nuran, ayrıntılara odaklanamadığı için diğerlerinden daha düşük bir not alır ve bu duruma çok üzülür.
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	Değerlendirme (15 dakika) Öğretmen öğrencilere bir resim gösterir ve 1-2 dakika süre verilip öğrencilerin resmi detaylı olarak incelemeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden resmi detayları ile resmetmeleri istenir. Etkinlik sonunda

	resimler incelenir ve hangi öğrencinin resmi detayları ile doğru bir şekilde resmettiği belirlenir. - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu- kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.

Bilgiyi Kullanma Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Bilgiyi Kullanma Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Kazanımlar:	- Bilgiyi farklı durumlarda kullanır. - Öğrendiği bilgiyi günlük yaşamda kullanır. - Öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretir.
Kavramlar:	
Teknikler:	Soru Cevap, Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Beyin Fırtınası
Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta, Renkli Kartonlar
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğrencilerin dikkati çekmek için, "Bir bilgiyi öğrenmek hayatınızı nasıl kolaylaştırır?" diye sorulur. Çocukların dikkatini çekmek için bazı örnekler verilebilir (sadece toprak çeşitlerini ya da toplama yapmayı bilmek vb.). Öğrencilerden, sorunun cevaplarını arkadaşları ile paylaşmaları ya da örnekler vermeleri istenir. Öğretmen, ders esnasında öğrenilen bir bilginin yaşam içerisinde bireylerin farklı sorunlarla karşılaştığında çözüm üretmesine katkı sağladığını ve bilginin farklı şekillerde kullanılabileceğini açıklar.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere farklı durumları içeren kısa senaryo durumları sunulur. Öğrencilere, etkinlik için hazırlanan çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler yapacaklarını çalışma kağıdına yazarlar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu I:** Anneniz evde çamaşırları yıkar ve asar. Birkaç saat sonra ise çamaşırlar tamamen kurumuştur. (Bu durumun nedeni nedir? Buharlaşma) Annen sizden buzlukta yer alan eti çıkarmanızı ister. Belirli bir süre sonra buzluktaki et kullanılabilir duruma gelir. (Bu durumun nedeni nedir? Erime) Kar yağmış ve evinin bahçesi karla dolar. Sabah uyandığında camdan baktığında gördüğün manzara seni heyecanlandırır. Kardeşini de uyandırıp bir an önce dışarıya çıkıp kartopu oynamak istersin. Kardeşin kardan adam yapmak için ısrar eder ve birlikte güzel bir kardan adam yaparsınız. Daha sonra eve girip ısınır, kahvaltı yaparsın. Kardeşin camdan baktığında büyük bir üzüntü ile kardan adamın yerinde olmadığını söyler. 1. Kardan adamın olmamasının nedeni nedir?

	2. Bu durumu kardeşine nasıl açıklarsın? (Öğrenciler kardan adamın güneşten dolayı eridiğine söyleyecektir. Öğretmen ve öğrenciler bununu üzerine maddenin halleri ve maddenin hal değiştirdiği konusu üzerinde tartışırlar.) Daha sonra öğretmen öğrencilere ısıtılınca eriyebilecek maddelere örnek vermelerini ister. Bundan sonraki aşamada öğretmen maddelerin sadece erime özelliğinin olup olmadığını sorar. Öğretmen ve öğrenciler bunun üzerinde tartışarak maddenin diğer halleri üzerinde konuşur. Öğretmen öğrencilerden maddenin her bir haline ilişkin yaşamlarından örnek olayları anlatmalarını ister.
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere tüketici hakları ile ilgili kısa bir video izletilir. (Bu video Youtube'ta halka açık bir şekilde kullanıma açık olan bir videodur) Daha sonra verilen senaryoda geçen durumlara yönelik çözüm üretmeleri ve cevapları etkinlik kağıdına yazmaları istenir. **Senaryo Durumu II:** Uzun zamandan beri almak istediğin oyuncağı almak için para biriktiriyorsun. Gereken parayı biriktirerek oyuncakçıya gidip oyuncağı alıyorsun. Ancak kısa bir süre sonra oyuncağın parçalarının çıktığını ve eskisi gibi olmadığını görüyorsun. 1- Bu durumda ne yaparsın? (Muhtemel yanıtlar arasında öğrenciler oyuncağı oyuncakçıya geri götürmek olduğunu belirtirler. Öğrenciler görüşleri üzerinde tartışır.) Oyuncağı geri götürünce satış danışmanına yaşadığın sorunu anlatıp, oyuncağı gösteriyorsun. Ancak, satış danışmanı sorunun kullanıcı kaynaklı olduğunu düşünmektedir. 1. Bu durumda ne yaparsın? (Öğretmen öğrencilerle neler yapılabileceğini tartışır.) Satış danışmanı ürünün fişi olmadan ürün değişimi yapılamadığını belirtmiştir. Ve sen de fişini attığını ve yanında olmadığını fark edersin. 2. Bu durumda ne yaparsın? Bu duruma nasıl bir çözüm bulursun?
	Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere önceden öğrendiği bilgiyi kullanarak verilen senaryo durumundaki sorunlara çözüm üretmeleri ve bu öneriler üzerinde birlikte tartışmaları istenir. **Senaryo Durumu III:** - Elif ve annesi o gün okul çıkışı eve gitmeden önce manava uğradılar. Manavdan taze soğan almak isteyen Elif'in annesi hiç bakmadan elini uzattığı ilk taze soğanı market poşetine koyar. Elif ve annesi diğer ihtiyaçlarını da aldıktan sonra eve giderler. Market poşetlerini boşaltan Elif, annesine soğanın taze olmadığını söyler. Sizce Elif taze soğanın taze olmadığını nasıl anlamıştır? Bu durumda Elif ve annesi ne yapmalıdır?

	- Bir gün kardeşinizle parka gittiniz ve kardeşiniz parkta oynarken bir ağaç görüp onu incelemeye başladı. Siz de neler olduğunu merak edip yanına giderek neden ağacı bu kadar incelediğini sorarsınız. Kardeşiniz ağacın bir tarafının yüzünün yeşillendiği için ağacı incelediğini ama sebebini bilmediğini söyler. -Sizce ağacın bir yüzü neden yeşillenmiştir? - Ağacın bir yüzü yeşillenmesin diye neler yapılabilir?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	5. Aşama: Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu- kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
Sınıf Dışı Etkinlik	Öğretmen öğrencileri eşit 5 gruba ayırır. Her grup için renkli kartonlara büyük bir başlık yazar. Başlıklar, Sanat, Spor, Tarih, Coğrafya ve Edebiyat olmak üzere genel alanları içerir. Her bir gruba farklı bir karton verilir. Daha sonra öğrencilerden kendi konu alanlarına ilişkin ilginç bilgileri araştırmaları istenir. Bir sonraki hafta gruplar, seçtikleri konuyu sınıfa anlatırken bilgileri kullanarak ilginç bir hikaye, görsel veya kısa bir performans sunar.

Bilgiyi Kullanma Yaşam Becerisine Yönelik Etkinlik Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Bilgiyi Kullanma Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Kazanımlar:	- Bilgiyi farklı durumlarda kullanır. - Öğrendiği bilgiyi günlük yaşamda kullanır. - Öğrendiği bilgiyi kullanarak sorunlara çözüm üretir.
Kavramlar:	
Teknikler:	Soru Cevap, Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Beyin Fırtınası
Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Akıllı Tahta, Renkli Kartonlar
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğrencilerin dikkati çekmek için, "Bir bilgiyi öğrenmek hayatınızı nasıl kolaylaştırır?" diye sorulur. Çocukların dikkatini çekmek için bazı örnekler verilebilir (sadece toprak çeşitlerini ya da toplama yapmayı

	bilmek vb.). Öğrencilerden, sorunun cevaplarını arkadaşları ile paylaşmaları ya da örnekler vermeleri istenir. Öğretmen, ders esnasında öğrenilen bir bilginin yaşam içerisinde bireylerin farklı sorunlarla karşılaştığında çözüm üretmesine katkı sağladığını ve bilginin farklı şekillerde kullanılabileceğini açıklar.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere farklı durumları içeren kısa senaryo durumları sunulur. Öğrencilere, etkinlik için hazırlanan çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler yapacaklarını çalışma kağıdına yazarlar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu I:** Anneniz evde çamaşırları yıkar ve asar. Birkaç saat sonra ise çamaşırlar tamamen kurumuştur. (Bu durumun nedeni nedir? Buharlaşma) Annen sizden buzlukta yer alan eti çıkarmanızı ister. Belirli bir süre sonra buzluktaki et kullanılabilir duruma gelir. (Bu durumun nedeni nedir? Erime) Kar yağmış ve evinin bahçesi karla dolar. Sabah uyandığında camdan baktığında gördüğün manzara seni heyecanlandırır. Kardeşini de uyandırıp bir an önce dışarıya çıkıp kartopu oynamak istersin. Kardeşin kardan adam yapmak için ısrar eder ve birlikte güzel bir kardan adam yaparsınız. Daha sonra eve girip ısınır, kahvaltı yaparsın. Kardeşin camdan baktığında büyük bir üzüntü ile kardan adamın yerinde olmadığını söyler. 3. Kardan adamın olmamasının nedeni nedir? 4. Bu durumu kardeşine nasıl açıklarsın? (Öğrenciler kardan adamın güneşten dolayı eridiğine söyleyecektir. Öğretmen ve öğrenciler bununu üzerine maddenin halleri ve maddenin hal değiştirdiği konusu üzerinde tartışırlar.) Daha sonra öğretmen öğrencilere ısıtılınca eriyebilecek maddelere örnek vermelerini ister. Bundan sonraki aşamada öğretmen maddelerin sadece erime özelliğinin olup olmadığını sorar. Öğretmen ve öğrenciler bunun üzerinde tartışarak maddenin diğer halleri üzerinde konuşur. Öğretmen öğrencilerden maddenin her bir haline ilişkin yaşamlarından örnek olayları anlatmalarını ister.
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere tüketici hakları ile ilgili kısa bir video izletilir. (Bu video Youtube'ta halka açık bir şekilde kullanıma açık olan bir videodur) Daha sonra verilen senaryoda geçen durumlara yönelik çözüm üretmeleri ve cevapları etkinlik kağıdına yazmaları istenir. **Senaryo Durumu II:**

	Uzun zamandan beri almak istediğin oyuncağı almak için para biriktiriyorsun. Gereken parayı biriktirerek oyuncakçıya gidip oyuncağı alıyorsun. Ancak kısa bir süre sonra oyuncağın parçalarının çıktığını ve eskisi gibi olmadığını görüyorsun. 2- Bu durumda ne yaparsın? (Muhtemel yanıtlar arasında öğrenciler oyuncağı oyuncakçıya geri götürmek olduğunu belirtirler. Öğrenciler görüşleri üzerinde tartışır.) Oyuncağı geri götürünce satış danışmanına yaşadığın sorunu anlatıp, oyuncağı gösteriyorsun. Ancak, satış danışmanı sorunun kullanıcı kaynaklı olduğunu düşünmektedir. 3. Bu durumda ne yaparsın? (Öğretmen öğrencilerle neler yapılabileceğini tartışır.) Satış danışmanı ürünün fişi olmadan ürün değişimi yapılamadığını belirtmiştir. Ve sen de fişini attığını ve yanında olmadığını fark edersin. 4. Bu durumda ne yaparsın? Bu duruma nasıl bir çözüm bulursun?
	Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere önceden öğrendiği bilgiyi kullanarak verilen senaryo durumundaki sorunlara çözüm üretmeleri ve bu öneriler üzerinde birlikte tartışmaları istenir. **Senaryo Durumu III:** - Elif ve annesi o gün okul çıkışı eve gitmeden önce manava uğradılar. Manavdan taze soğan almak isteyen Elif'in annesi hiç bakmadan elini uzattığı ilk taze soğanı market poşetine koyar. Elif ve annesi diğer ihtiyaçlarını da aldıktan sonra eve giderler. Market poşetlerini boşaltan Elif, annesine soğanın taze olmadığını söyler. Sizce Elif taze soğanın taze olmadığını nasıl anlamıştır? Bu durumda Elif ve annesi ne yapmalıdır? - Bir gün kardeşinizle parka gittiniz ve kardeşiniz parkta oynarken bir ağaç görüp onu incelemeye başladı. Siz de neler olduğunu merak edip yanına giderek neden ağacı bu kadar incelediğini sorarsınız. Kardeşiniz ağacın bir tarafının yüzünün yeşillendiği için ağacı incelediğini ama sebebini bilmediğini söyler. -Sizce ağacın bir yüzü neden yeşillenmiştir? - Ağacın bir yüzü yeşillenmesin diye neler yapılabilir?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	

Ölçme ve Değerlendirme:	5. Aşama: Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu- kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
Sınıf Dışı Etkinlik	Öğretmen öğrencileri eşit 5 gruba ayırır. Her grup için renkli kartonlara büyük bir başlık yazar. Başlıklar, Sanat, Spor, Tarih, Coğrafya ve Edebiyat olmak üzere genel alanları içerir. Her bir gruba farklı bir karton verilir. Daha sonra öğrencilerden kendi konu alanlarına ilişkin ilginç bilgileri araştırmaları istenir. Bir sonraki hafta gruplar, seçtikleri konuyu sınıfa anlatırken bilgileri kullanarak ilginç bir hikaye, görsel veya kısa bir performans sunar.

Değişime Açık Olma Yaşam Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Değişime Açık Olma Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	-Günlük yaşamdaki değişiklikleri izler. -Öğrenme ortamındaki değişikliklere uyum sağlar. - Gelecek ile ilgili planlarını farklı durumlara göre tekrar düzenler. - Okulda yapacağı işler için farklı yollar arar.
Uygulanacak Teknikler:	Soru Cevap, Senaryo Temelli Öğrenme, Beyin Fırtınası, İkili Grup Çalışması
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Etkileşimli Tahta, Poster, Senaryo Kartları
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen, sınıfa girer ve öğrencilerden ayağa kalkmalarını ister. Öğretmen sınıfın oturma düzenini değiştirir. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilerin yerlerini de değiştirir. Öğretmen sınıfa bitki, poster, dekoratif obje gibi çeşitli aksesuarlar getirerek sınıf içerisinde çeşitli değişiklikler yapar. Öğretmen öğrencilere yaşamlarında son dönemde ne tür değişiklikler yaşadıklarını sorar. Öğrencilere en son ne zaman bir değişikliğe ayak uydurmak/uyum sağlamak zorunda kaldıkları sorulur. Öğretmen, öğrencilere günlük yaşamda çevrelerinde, dünyada yaşanan gelişmeleri nasıl takip ettiklerini sorar. Öğretmen öğrencilerle birlikte fikirlerini tartışır. Daha sonra öğretmen sınıfa getirdiği 2 büyük resmi tahtaya asar. Öğrencilere resimde ne gördüklerini sorar. Öğrenciler resimlere bakarak geçmişten günümüze yaşam içerisinde yaşanan sosyal, teknolojik değişiklikleri ve bu değişikliklerin yaşamı nasıl etkilediği hakkında fikirlerini söyler.

Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika) Öğretmen, öğrencilerine 2003 yılı ile 2023 yılı arasında aynı kişinin müzik, spor, teknoloji, okul ve sosyal hayatlarında nasıl değişimler yaşadığını düşünmelerini ve etkinlik için verilen kâğıda düşüncelerini yazmalarını ister. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve gruplar, birbirlerinin yazdıklarını karşılaştırır. Grup üyeleri, ortak tema ve farklılıkları tartışarak değişime nasıl tepki verdiklerini değerlendirir. Sınıf genelinde yapılan tartışmalar sonucunda ortaya çıkan genel temalar ve öğrenimler üzerinde bir değerlendirme yapılır.
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere aşağıda yer alan senaryo durumu sunulur. Öğrencilere verilen senaryo durumu için duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu II:** Saliha, kısa bir süre önce farklı bir şehre taşınmış bir lise öğrencisidir. Önceden yaşadığı şehirden ayrılarak, yeni bir okula kaydolarak bu değişiklikle baş etmeye çalışmaktadır. Yeni öğretmenler, okul arkadaşları ve genel öğrenme ortamındaki bu değişikliklere uyum sağlamak Saliha için zorlu bir süreçtir. Tüm gün boyunca bu yeni ortama uyum sağlamaya çalışan Saliha, bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. - Sizce Saliha okulda hangi açılardan zorlanmıştır? - Bu durumun sebepleri nelerdir?
	Öğretmen öğrencileri ikili gruplara ayırır. Her bir öğrenciye daha önceden hazırlamış olduğu kısa senaryoları içeren senaryo kartlarını dağıtır. Bu senaryolar, öğrencilerin hayal etmeleri ve tartışmaları için farklı durumları içermektedir (örneğin, hava durumu değişikliği, yeni bir hobinin ortaya çıkması, ailevi bir değişiklik vb.). Öğrenciler, aldıkları senaryo kartlarına göre gelecek planlarını nasıl değiştireceklerini düşünürler. Öncelikle öğrenciler bireysel olarak çalışır. Daha sonra grup arkadaşıyla senaryolarını paylaşarak birbirlerine önerilerde bulunurlar. Her öğrenci, kendi senaryosunu açıklar ve diğer öğrenci, farklı durumları göz önüne alarak gelecek planlarını nasıl değiştirebileceği konusunda öneriler sunar. Her öğrenci, aldığı geri bildirimleri ve kendi düşüncelerini göz önünde bulundurarak, gelecek planlarını tekrar düzenler ve bu planları kâğıda yazar. Her grup, düzenledikleri gelecek planlarını sınıfla paylaşır. Öğrencilere, farklı senaryoları nasıl ele aldıkları ve planlarını nasıl değiştirdikleri konusunda sorular sorulur.
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.

III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	Değerlendirme (10 dakika) -Öğretmen öğrencilerden dersin başında sınıf içinde yapılan çeşitli değişikliklere ilişkin duygu ve düşüncelerini yazmaları ister. - Öğretmen de öğrencilerin yapılan değişikliklere ilişkin öğrencilerin verdikleri tepkileri gözlemeler ve gözlemlerini araştırmacı günlüğüne not eder. - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu-kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
Okul Dışı Etkinlik	Öğrencilere, aile büyüklerinden birinin hayatındaki önemli değişiklikleri sormaları ve bu değişikliklerin nasıl bir etki yarattığını öğrenmeleri istenir.

Duygular İle Başa Çıkma Yaşam Becerisi Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Duygular İle Başa Çıkma Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Duygularını açıklar. - Kendini rahat hissetmediği ortamlarda bunu doğru bir şekilde ifade eder. - Olumsuz duygular hissettiğinde kendine farklı uğraşlar bulur. - Duygularını kontrol eder.
Kavramlar:	
Uygulanacak Teknikler:	Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Grup Çalışması, Soru - Cevap
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kağıdı
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen, öğrencilerden yakın zamanda kendilerini mutlu, üzgün, kızgın veya başka bir duygu hissettiren bir olay hakkında düşünmelerini isteyerek derse başlar. Ardından, her öğrenciden deneyimlerini etkinlik kağıtlarına yazmalarını ve bu konuda ne hissettiklerini sınıfa açıklamalarını ister. Öğretmen bu duygularını başka nasıl ifade edebileceklerini sorar.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika) Öğretmen derse önceden hazırlanmış soruları içeren senaryo kartları getirir. Bu aşamada öğrenciler ikili grup çalışması yapar. Öğrencilerin her birine bir senaryo kartı verilir. Öğrencilerden kartta yazan senaryo durumunu okumaları istenir. **Senaryo Durumu I:** * Sınıf arkadaşın grup çalışmasında seninle çalışmak istiyor. Ancak sen arkadaşının yavaş çalıştığını düşündüğün için onunla çalışmak istemiyorsun. Bu durumda ne yaparsın? * Grup çalışmasında sıra arkadaşınla çalışmak istiyorsun, çünkü arkadaşın oldukça hızlı ve başarılı. Ancak arkadaşın seninle aynı grupta olmak istemiyor. Bu durumda ne yaparsın? *Doğum gününü ailen ve arkadaşların unutmuştur. Bu durumda neler hissedersin? Duygularını onlara nasıl belli edersin? *Sınıfta diğer arkadaşlarının önünde konuşurken paniklediğin için sınıf etkinliklerinde parmak kaldırmaktan çekinmektesin, bir gün kendine güvenini toplayıp parmak kaldırırsın ama verdiğin cevap yanlış olduğu için arkadaşlarının sana güldüğünü duyarsın? Bu durumda neler hissedersin? Bu durumla başa çıkmak için neler yaparsın?

2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere önceden hazırlanmış senaryo durumu sunulur. Öğrencilere verilen senaryo durumu için neler hissettiklerini yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu II:** Sınıfa nakil gelen Ayşe, 2 ay olmasına rağmen sınıfta kendini tedirgin hissetmektedir. Sınıfta nedenini bilmediği tedirgin ve çekingen hareketler sergilemektedir. Öğretmeni, Ayşe 'ye bir etkinlik sırasında kendini sınıfta nasıl hissettiğini sorar. Ayşe önce duygularını ifade etmek istemez. Öğretmeni Ayşe'yi duygularını ifade etmenin bir sakıncası olmadığını, kendisinin sınıfta onu desteklemek için olduğunu söylemesinden sonra Ayşe derin bir nefes alır ve duygularını hissettiği gibi açıklamaya başlar. Sınıfta kendini huzursuz hissettiğini i bu nedenle kendi olduğu gibi davranamadığını söyler. Öğretmeni onu dikkatlice dinler ve Ayşe'ye neden böyle hissettiğini anlamasına yardımcı olur. Öğretmeninden destek alan Ayşe o günden sonra sınıfta kendini daha iyi hissetmeye başlar. - Ayşe sınıfta neden kendini huzursuz hissetmektedir? - Siz olsanız ne hissederdiniz?
	Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere önceden hazırlanmış senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kağıdı dağıtır. Öğrencilere verilen senaryo durumu için neler hissettiklerini yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu III:** 23 Nisan sınıf gösterinizde bütün arkadaşlarının aileleri arkadaşlarını izlemeye gelmelerine rağmen, anne ve baban çalıştığı için seni izlemeye gelememişlerdir. Ailenin gelememesi seni çok üzmüştür. Ancak ailen çalıştığı için üzüldüğünü de belli ederek onların üzülmesini istemiyorsun - Bu durumda neler hissedersin? - Bu durumla başa çıkmak için neler yaparsın?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	5. Aşama: Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu - kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.

Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Eleştirel Düşünme Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Verilen bir problem durumunda problemin nedenlerini belirler. - Bir problemin çözümü için gerekli bilgileri toplar. - Karşılaştığı bilginin doğruluğunu sorgular. - Verilen bir duruma ilişkin kendi düşüncelerini gerekçeleri ile açıklar. - Bir durumla ilgili tahminde bulunur. - Olayları/durumları farklı boyutları ile değerlendirir.
Uygulanacak Teknikler:	Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Grup Çalışması, Soru-Cevap, Tartışma, Röportaj
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Etkileşimli Tahta
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	<u>Senaryo Temelli Hazırlık Etkinliği I (20 dakika)</u> Öğrencilere Senaryo Durumu I' de yer alan sorular sorularak ortaya çıkabilecek sorunları belirlemeleri istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Burada öğrencilerin farklı sorunlar belirlemeleri ve sorunların nedenlerini açıklamaları istenir. Öğrencilere sorulara verecekleri cevapları etkinlik kağıdına yazmaları istenir. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. Öğretmen öğrencilere yaşam içerisinde farklı sorunların ortaya çıkabileceğini fark etmesini sağlar. **Senaryo Durumu I:** - Dünya'nın herhangi bir yerinde bilgisayar, tablet veya herhangi bir telefon olmasaydı ne olurdu? - Elektrik olmayan bir dünyada yaşasaydık ne olurdu? - Dünyadaki bütün hayvanlar birdenbire insanlar gibi konuşmaya başlasaydı ne olurdu?
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	<u>Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika)</u> Bu aşamada öğrencilere *Senaryo Durumu II* sunulur. Bu senaryo çerçevesinde öğrencilerden Ali ve ailesi ile ilgili sorulara cevap vermeleri istenir. Beyin fırtınası yaparak sorulara cevap vermeleri ve verilen cevaplar üzerinde tartışmaları istenir. Bu doğrultuda öğrenciler farklı görüşler üzerinde konuşurlar. **Senaryo Durumu II:** Ali, televizyon izlemeyi ve arkadaşlarıyla oyun oynamayı çok sevmektedir. Ali, akıllı bir öğrenci olmasına rağmen derslerine yeteri kadar çalışmadığı için sınavlarda da başarılı olamamaktadır. Ali'nin ailesi

ise bu duruma çok üzülmektedir. Ali ile defalarca konuşmalarına rağmen Ali'nin davranışlarında herhangi bir değişiklik olmamaktadır.

Sorular	**Sorular**
Ali'nin problemi nedir?	Ali'nin ailesinin problemi nedir?
Ali'ye yardımcı olabilmek için onun bu durumuyla ilgili daha fazla hangi bilgiye gerek duyulmaktadır?	Ali'nin ailesine yardımcı olabilmek için daha fazla hangi bilgiye gerek duyulmaktadır?
Ali daha başarılı olmak için neler yapabilir?	Ali'nin ailesi Ali'nin daha başarılı olabilmesi için neler yapabilir?
Ali'nin problemini çözmek için en etkili yöntem nedir?	Ali'nin ailesinin yaşadığı problemi çözmek için en etkili yöntem nedir?
Bu yöntemin neden en iyi sonucu vereceğini düşünüyorsun?	Bu yöntemin neden en iyi sonucu vereceğini düşünüyorsun?

2. DERS

Senaryo Temelli Öğrenme Süreci

Senaryo Temelli Etkinlik III (10 dakika)

Öğrencilere istedikleri 3 şeye sahip olabileceklerini hayal etmeleri ancak karşılığında sahip oldukları üç şeyi vermeleri gerektiğini düşünmeleri istenir. Öğrencilerden verecekleri cevapları etkinlik kağıdına yazmaları istenir.

Sahip olmak istediklerim	**Vazgeçtiklerim**
1-	**1-**
2-	**2-**
3-	**3-**
Bunlara sahip olmak istiyorum, çünkü…	**Bunlardan vazgeçmek istiyorum, çünkü…..**

Senaryo Temelli Etkinlik IV (20 dakika)

Bu aşamada öğrencilere *Senaryo Durumu IV* sunulur. Bu senaryo çerçevesinde öğrencilere aşağıda belirtilen sorular sorulacak ve cevapları etkinlik kâğıdına yazmaları istenecektir. Verilen cevaplar daha sonra yüksek sesle okunacak ve tartışılacaktır.

Senaryo Durumu IV:

Meraklı bir öğrenci olan Ayşe, teknolojik gelişmelerle oldukça ilgilidir. Sürekli olarak bilim dergilerini kurcalamakta ve fen öğretmenine sürekli yeni sorular sormaktadır. Bir gün öğretmeni Ayşe'ye ileride robot doktorların, uçan araçların olacağını söyler. Ayşe, bu duydukları

	karşısında çok şaşırır ve öğretmeninin dediklerinin doğru olup olmadığını araştırmaya başlar. - Sizce Ayşe nasıl bir öğrenci? - Siz ilk duyduğunuz bilgilere hemen inanır mısınız? - Bilginin doğru olup olmadığını nasıl kontrol edersiniz? - Sizce uçan arabalar ileride olabilir mi? - Sizce bu teknolojinin olması mümkün mü? - Bu teknolojinin insanlar üzerindeki etkileri neler olur? - Bu teknolojinin olumsuz yönleri neler olur? -Teknolojik gelişmeler doğayı nasıl etkileyebilir?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur. Öğrencilerin çekinip cevaplamak istememesi durumunda öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
	<u>Değerlendirme (10 dakika)</u> - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu - kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
SINIF DIŞI ETKİNLİK	**Doğa Koruma Röportajı** Öğretmen öğrencilere doğanın neden korunması gerektiği, doğa koruma projelerinin ne olduğu konusunda açıklama yapar ve onlara bilgi verir. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve her gruba doğayı koruma ile ilgili aile büyükleri ile röportaj yapmaları söylenir. Ardından, öğrenciler, aile büyüklerine sormak istedikleri soruları hazırlarlar. Öğrenciler aile büyükleri röportaj yapar ve not alır. Öğrenciler, gruplar halinde topladıkları bilgileri analiz ederler. Her grup, röportaj sonuçlarını sınıfa sunar ve diğer gruplardan gelen bilgileri dinler. Öğrencilere röportajlar ve sunumlar üzerine bir sınıf tartışması yapma fırsatı verilir. Ardından gruplar halinde röportajları analiz edilir ve ortaya çıkan bilgileri tartışılır.

Empati Yaşam Becerisini Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Empati Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Başkalarının farklı duyguları olduğunu fark eder. - Başkalarının duygularını anlar. - Kendini başkasının yerine koyar.

	- Başkalarının duygu ve davranışlarını dikkate alarak hareket eder.
Uygulanacak Teknikler:	Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Grup Çalışması, Soru–Cevap, Konuşma Halkası, Alan Gezisi,
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Etkileşimli Tahta, Türkiye Haritası, Duygu Kağıtları
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	<u>Hazırlık Etkinliği (10 dakika)</u> Öğrencilere duygularını açıklamaları için bugün kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Öğrenciler kendilerini nasıl hissettiklerini açıklar. Öğrencilerden gelen cevaplar dinlenir. Farklı cevapların açıklanması istenir. Burada öğrencilerin farklı duyguları olabileceğini anlamaları ve kendi duygularının nedenlerini de açıklamaları istenir. Öğretmen de kendini nasıl hissettiğini söyler. Öğretmen yaşam içerisinde bireylerin farklı durumlarda kendilerini farklı hissedebileceklerini ifade eder. <u>Hazırlık Etkinliği (10 dakika)</u> Öğretmen, sınıftaki öğrencileri 3 gruba ayırır. Her grubun farklı bir organını kullanamayacağı şekilde etkinliğe giriş yapılır. Bu gruplardan birine, ayağının biri kırıkmış gibi, diğerine gözleri görmüyormuş gibi, diğer gruba da bir kolu kırıkmış gibi davranmaları istenir. İlk gruba ayaklarının birini kullanmadan sırasından çöpe kadar yürümeleri, ikinci gruba gözleri kapalı bir şekilde sınıf kapısını bulup açıp kapatmaları, üçüncü gruba da bir elini kullanmadan bir resim boyamaları istenir. Etkinliğin sonunda öğrencilerin kendilerini nasıl hissettikleri sorulup, bu durumu arkadaşlarına anlatmaları istenir.
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	<u>Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika)</u> Bu aşamada öğrencilere farklı durumları içeren kısa senaryo durumları sunulur. Öğrenciler verilen senaryo durumlarını okur. Konuşma halkası tekniği uygulanır. Öğrenciler çember şeklinde oturur. Senaryo durumlarına ilişkin yer alan sorular üzerinde düşünür. Konuşmak isteyen öğrencilere bir top verilir. Böylece bütün öğrencilerin görüşlerini belirtmeleri sağlanır. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu I:** - En sevdiğin arkadaşın 23 Nisan için resim yarışmasına katılır. Ancak sonuçlar açıklandığında dereceye giremediğini öğrenir. Bu durumda sence arkadaşın kendisini nasıl hissetmektedir? Arkadaşını okulda gördüğünde ona ne söylersin? - O gün İngilizce dersi yazılı sınavı vardır. Sınıfa girdiğinde en yakın arkadaşının stresli olduğunu yüzünden anlarsın, ona ne söylersin? - Okulda bahçede top oynarken sınıf arkadaşın düşüp yaralanır. Canı yandığı için ağlamaya başlar. Ancak bahçedeki diğer çocuklar arkadaşının bu durumuna gülmeye başlar. Bu durumda sence arkadaşın kendisini nasıl hissetmektedir? Sen arkadaşının yerinde olsan kendini nasıl hissederdin?
2. DERS	

Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	<u>Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika)</u> **Senaryo Durumu II:** Ayşe ve Yeni Okulu Ayşe, okul döneminin ortasında başka bir şehre taşınmak zorunda kalmıştır. Utangaç bir öğrenci olan Ayşe, yeni okulunda hiç kimseyi tanımamaktadır. Sınıf arkadaşları teneffüste birbirleriyle oyun oynarken, Ayşe sınıfta yalnız başına oturmaktadır. 1-Sence Ayşe kendini nasıl hissediyor? 2-Ayşe'nin neye ihtiyacı var? 3-Ayşe'ye yardımcı olmak için neler yapabilirsin?
	<u>Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika)</u> **Senaryo Durumu III:** Ahmet, okulun tiyatro grubundadır. Yıl sonu gösterisi için grupla birlikte bir tiyatro oyunu hazırlamışlardır. Oyun için çok çalışan ve istekli olan Ahmet, bahçede top oynarken düşmüş ve bacağını kırmıştır. Bir süre koltuk değneklerini kullanması gerekmektedir. Öğretmeni ve arkadaşları Ahmet'in durumuna çok üzülmüştür. Yıl sonu gösterisine az bir zaman kalmıştır. • Bu durumda Ahmet kendisini nasıl hissetmektedir? • Ahmet'e yardımcı olmak için arkadaşları ve öğretmeni neler yapabilir? Siz neler yapabilirsiniz? • Ahmet'in koltuk değnekleri ile sahnede oyun sergilemesi durumunda ne gibi sorunlar ortaya çıkabilir? • Bu sorunları ortadan kaldırmak için neler yapılabilir?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere senaryo durumlarını ve ilgili soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur. Gerektiğinde öğrencilere detaylı açıklama yapılır. Öğrencilerin çekinip soruları cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	<u>Değerlendirme (10 dakika)</u> - Öğrencilerden etkinlik sonunda Ayşe'ye bir mektup yazmaları istenir. - Öğrencilere "Empati Haritası" etkinliği ödev olarak verilir. - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu - kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
Sınıf Dışı Etkinlik	Empati Haritası Oluşturma Öğretmen sınıfa büyük bir Türkiye haritası getirir ve bu haritayı sınıfa asar. Öğrencilere bu haritayı incelemeleri ve farklı bölgeleri tanımaları için zaman verir. Öğretmen, öğrencilere, empati yapabilecekleri farklı bölgeleri seçmelerini söyler. Öğrencilerden seçtikleri coğrafi bölgeyi temsil eden bir "Empati Haritası" oluşturmaları istenir. Harita üzerine bu bölgelerin önemli bilgilerini eklemeleri istenir. Öğrenciler, seçtikleri bölgenin insanlarının günlük yaşamları, gelenekleri, yiyecekleri, giyimleri ve dini inançları gibi konuları inceleyerek empati kurmalıdır.

İletişim Yaşam Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	İletişim Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Kendi düşüncelerini özgürce ifade eder. -Karşısındakini etkili bir şekilde dinler. -Farklı iletişim türlerini uygular. -Etkili iletişim durumlarını uygular.
Uygulanacak Teknikler:	Soru Sorma, Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Drama
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Video, Etkileşimli Tahta
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (15 dakika) Öğrencilerin günlük hayatta duygu ve düşüncelerini başkalarına nasıl anlatabileceklerini fark etmeleri için öğrencilere aşağıda yer alan sorular sorulur: -Birine sadece mimikler ve jestler kullanarak sevdiğin bir filmi nasıl anlatırsın? - Bir resim çerçevesi içinde o an hissettiğin bir duyguyu resmedebilir misin? - Bir arkadaşına, üzgün olduğun bir anı en sade şekilde yazıp anlatmanı istersen, ne yazarsın? Öğrencilerden gelen cevaplar dinlenir. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini daha farklı nasıl ifade edebilecekleri sorusu sorulur. Öğrencilerle, yaşam içerisinde diğer bireylerle farklı şekillerde nasıl iletişim kurdukları sorulur. Öğrencilerle farklı iletişim şekilleri üzerinde tartışılır. Daha sonra "iletişim"in ne olduğunu açıklayan bir video izletilir. Bu videoda etkili olan ve olmayan iletişim örnekleri yer almaktadır. Öğrenciler, videoyu izledikten sonra etkili iletişimin nasıl olması gerektiği ve neden önemli olduğu konusunda görüşlerini dile getirir. **<u>Etkili iletişim ve etkili olmayan iletişim videosu izletilecek</u>**
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (15 dakika) Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kâğıdı dağıtılır. Öncelikle öğrencilere senaryo durumunu dikkatlice dinlemeleri istenir. Senaryo durumu açıklandıktan sonra öğrencilere senaryo durumu ile ilgili sorular sorulur ve öğrencilerin yanıtları dinlenir. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu I:**

	O gün öğretmen, öğrencilerini yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre kulüplere seçeceğini söyler ve öğrencilere tek tek hangi kulüpte yer almak istediklerini sorar. Zeynep, öğretmenine müziğe ilgisi olduğunu ve bu nedenle müzik kulübünde yer almak istediğini söyler. Öğretmeni Zeynep'i müzik kulübüne yazar. Ancak, sıra Ali'ye geldiğinde Ali resim yapmaya ilgisi olduğu halde resim kulübüne katılmak istediğini söyleyemez ve öğretmeni onu spor kulübüne seçer. Öğretmenine kendi fikirlerini özgürce açıklayamayan Ali kulüp etkinlikleri esnasında isteksiz ve mutsuz olur. - Sizce Ali ne yapmalıydı? - Ali bu durumu değiştirmek için ne yapmalı? - Ali'nin yerinde olsaydınız öğretmeninize kendinizi nasıl açıklardınız?
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kâğıdı dağıtılır. Öncelikle öğrencilere senaryo durumunu dikkatlice dinlemeleri istenir. Senaryo durumu açıklandıktan sonra öğrencilere senaryo durumu ile ilgili sorular sorulur ve öğrencilerin cevaplarını etkinlik kağıtlarına yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. Etkili dinlemenin ne olduğu ve neden önemli olduğu vurgulanarak etkinlik sonlandırılır. **Senaryo Durumu II:** Okulun son ders saatidir, öğretmen sınıfa matematik dersinden bir sonraki gün ödev olan sayfaları ve etkinlikleri açıklar. Bu esnada, Tufan, en arka sırada öğretmenini dinlemek yerine resim dersinde bitiremediği resmini boyamak ile uğraşmaktadır. Öğretmeni, herkesin kendisini dinlemesi konusunda uyarmasına ve anlayıp anlamadığını sormasına rağmen, Tufan öğretmenini dinlememiştir. Ertesi sabah Öğretmen, matematik ödevlerini kontrol ederken, diğer öğrenciler doğru ödevleri yaptıkları için onlara artı verirken, Tufan'ın yanlış sayfa ve etkinlikleri yaptığını görmüş ve ona eksi vermiştir. - Sizce buradaki sorun nedir? - Tufan neyi yanlış yapmıştır? Neden? - Size bir şey anlatılırken başka şeylerle uğraşmanız doğru mu?
	Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere farklı durumları içeren kısa senaryo durumları sunulur. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler yapacaklarını Etkinlik 2 kağıdına yazar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Öğretmen daha sonra verilen durumlara ilişkin duyguları beden dili, yüz ifadeleri ve ses tonu ile nasıl iletebileceklerini drama tekniği ile canlandırmalarını ister. **Senaryo Durumu III:**

	1-Ahmet, sınıfta en ön sırada oturmayı çok sevmektedir ve her zaman en ön sırada oturmaktadır. Ahmet, kalemini açmak için çöp kutusuna gidip geldiğinde sınıf arkadaşı olan Ali'nin sırasına oturduğunu görür. Ahmet Ali'ye sırasından kalkmasını söyler ama Ali sıradan kalkmayı reddeder. Bu durumda Ahmet Ali'yi kırmadan nasıl etkili bir şekilde iletişim kurmalıdır? Siz Ahmet'in yerinde olsaydınız ona neler söylerdiniz? 2-Sınıf arkadaşlarından bazıları diğer bir sınıfta okuyan bir öğrenciyi sürekli olarak rahatsız etmektedir. Öğrenci çok korktuğu için bu durumu öğretmenine anlatamamaktadır. Bu durum seni de rahatsız etmektedir. Ancak, arkadaşlarınla aranın bozulmasını da istemiyorsun. Buna karşın, sonunda arkadaşlarında konuşmaya karar verirsin. -Arkadaşlarına yaptıkları hareketin yanlış olduğunu nasıl etkili bir şekilde anlatabilirsin? -Yanlış davranışlarının sonuçlarının neler olabileceğini onlara hangi yollarla gösterebilirsin? 3-Arkadaşın Ahmet okulda öğlen yemeği sırasında senden borç para istemiştir. Sen de hiç düşünmeden Ahmet'e borç para verirsin. Ahmet, birkaç gün sonra parayı geri vereceğini söyler. Aradan birkaç gün geçmesine rağmen Ahmet parayı sana geri vermez. Bu durumda arkadaşın Ahmet'i kırmadan nasıl konuşursun? 4-Sınıf arkadaşların sana isminle hitap etmek yerine bir lakap takmış ve sana bu lakapla hitap etmektedir. Bu durum seni üzmekte ve rahatsız etmektedir. Arkadaşlarının sana isminle hitap etmesini istemektesin. Bu durumu arkadaşlarına etkili bir şekilde nasıl anlatabilirsin?
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu- kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.
Okul Dışı Etkinlik	**Sevincin ve Üzüntünün Resmini Çiziyorum** Öğretmen öğrencilere kendilerini son zamanlarda mutlu eden ya da üzen bir olayı resim çizerek anlatmalarını söyler. Her öğrenci, son zamanlarda kendisini ya da başkalarını mutlu ya da üzgün eden bir olayı resimleyerek anlatır. Bu resimler öğrencilerin duygusal anılarını ifade etmelerini sağlar. Öğrencilerin resimleri sınıf panosuna asılır. Her öğrenci, kendi resmini isimsiz bir şekilde panoya ekler. Panodaki resimleri gören diğer sınıf üyeleri, her öğrencinin mutlu ve mutsuz eden olayları hakkında tahminlerde bulunur. Her öğrenci, kendi resmini sınıfa anlatır ve diğer öğrencilerin tahminlerini dinler. Gruplar, resimler hakkında yaptıkları analizi paylaşır.

Öz Yönetim Yaşam Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Öz Yönetim Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	- Öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını belirler. - Zamanı etkili bir şekilde kullanır. - Bireysel öğrenme sorumluluğunu alır. - Öğrenme sürecinde öz-değerlendirme yapar.
Uygulanacak Teknikler:	Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Grup Çalışması, Soru – Cevap, Görüş Geliştirme
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı, Etkileşimli Tahta
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen, "çocuklar size bir haberim var, bir karar verdim bugün..." diyerek sınıfa girer ve verdiği kararı açıklar. Öğretmen öğrencilere *"Siz de bazı kararlar aldınız mı? Ne gibi kararlar aldınız? Aldığınız kararlardan hiç pişman oldunuz mu?"* gibi sorular sorarak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Öğretmen öğrencilere insanların yaşam içerisinde birçok karar verdiklerini söyler. Verilen her kararın ise bir sonucu vardır. Bundan dolayı bir karar vermeden önce olası sonuçların düşünülmesi önemlidir. (Öğretmen öğrencilere bu bilgiyi sözlü olarak sunar.) Daha sonra öğretmen öğrencilere şu soruyu yöneltir: -Son bir hafta içinde vermiş olduğunuz en önemli karar neydi? -Bu kararın olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik I (15 dakika) Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler düşündüklerini yazılı olarak yazar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu I:** Öğretmen, sınıfta önemli bir proje ödevi vereceğini ve bu projeden alacağınız notun yıl sonu notunuzu önemli ölçüde etkileyeceğini söyler. Bu proje kapsamında ilginizi çeken bilimsel bir konu seçmeniz, çeşitli kaynaklardan araştırma yapmanız ve seçtiğiniz konuyla ilgili önemli noktalara değinmeniz gerekmektedir. Öğretmeniniz, projeyi bitirmek için 3 hafta sürenizin olduğunu ve 4. hafta da sunumların yapılması gerektiğini söyler. Okul kütüphanesinde belirli kaynaklar olmasına rağmen, bütün kaynaklara kütüphaneden ulaşamayacağını da göz önünde bulundurarak öğretmeniniz size iyi bir planlama yapmanız gerektiğini vurgular. Bu süreçte dersleriniz de oldukça yoğun ve önemli 2 sınavın var. Projeyi bitirip iyi bir not almak istiyorsun, ancak diğer derslerine de odaklanman gerekiyor. - Bu durumda nasıl bir planlama yapman gerekir? - Planlama yaparken nelere dikkat etmen gerekir?

Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik II (15 dakika) Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu II sunulur. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler düşündüklerini yazılı olarak yazar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde görüş geliştirme tekniği kullanılarak tartışılır. **Senaryo Durumu II:** Seher, yüzme yeteneği olan bir öğrencidir. İlkokul hayatı boyunca hafta içi her gün okuldan önce yüzme derslerine katılmış ve sabah 8.30'da okula gelmiştir. Aynı zamanda ödevlerini ve sınavlarını da dikkatlice planlayıp çalışmıştır. Beşinci sınıfa geldiğinde sınavlar ve yüzme antrenmanları Seher için zorlayıcı olmaya başlamıştır. Seher bir yandan başarılı bir öğrenci olmak isterken bir yandan da milli bir yüzücü olmayı istemektedir. Ancak her iki alanda da başarılı olmak için zamanı nasıl kullanacağını bilmemekte ve zaman yönetimi konusunda sorun yaşamaktadır. - Sizce Seher nasıl bir yol izlemelidir? - Zamanını nasıl etkili kullanmalı? - Nasıl bir planlama yapmalıdır?
2. DERS	
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika) Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrenciler verilen senaryo durumunda neler düşündüklerini yazılı olarak yazar. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Bütün öğrenciler yanıtlarını yazmayı tamamladıktan sonra görüşlerini okurlar. Benzer ve farklı görüşler üzerinde tartışılır. **Senaryo Durumu III:** Ali, yatmadan önce okul çantasını kontrol eden, ertesi günün ders programına göre gerekli araç gereçleri çantasına koyan bir öğrencidir. Sizce Ali sorumluluk sahibi bir öğrenci midir? Ali sorumlu bir öğrenci ise sizce başka neler yapıyor olabilir? Hangi sorumlu davranışları yerine getirmesi beklenir? Şimdi sıra sizde, evde ve okuldaki sorumluluklarınızı aşağıdaki tabloya yazmanızı ve bunları ne sıklıkla yaptığınızı yazmanızı istiyorum.

	Evdeki sorumluluklarım; | **Ne sıklıkla yaparım** | | | | | | | | **Okuldaki sorumluluklarım;** | | | | | | | | |
Olası Durum Ve Öneriler	Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen *Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz* diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.
III. BÖLÜM	
Ölçme ve Değerlendirme:	Değerlendirme (10 dakika) - Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir. - Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu-kontrol listesini doldurur. - Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.

Öz Farkındalık Yaşam Becerisine Yönelik Ders Planı

1. DERS	
I. BÖLÜM	
Sınıf:	4.sınıf
Konu:	Öz Yönetim Yaşam Becerisi
Süre:	2 Ders Süresi (40+40)
II. BÖLÜM	
Öğrenci Kazanımları:	-Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder. - Kendine ait duygu ve düşüncelerini fark eder. -Güçlü ve zayıf yönlerini söyler.
Uygulanacak Teknikler:	Soru Sorma, Anlatım, Senaryo Temelli Öğrenme, Drama, Tartışma
Kullanılacak Materyaller:	Öğrenci Çalışma Kâğıdı
Senaryo Temelli Öğrenme Süreci	Hazırlık Etkinliği (10 dakika) Öğretmen derse önceden hazırlanmış soruları içeren senaryo kartları getirir. Öğrenciler kartları sırasıyla çeker ve kartlardaki soruları istedikleri arkadaşlarına sorarlar. Senaryo kartlarında yer alan sorular:

<table>
<tr><td></td><td>- seni en iyi ifade eden kelime nedir?
- seni en çok güldüren şey nedir?
- sen nasıl bir insan olmak istersin?
- hayatında başarmak istediğin bir şey söyle?</td></tr>
<tr><td>Senaryo Temelli Öğrenme Süreci</td><td>Senaryo Temelli Etkinlik I (20 dakika)

Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kâğıdı dağıtılır. Öncelikle öğrencilere senaryo durumunu dikkatlice dinlemeleri istenir. Senaryo durumu açıklandıktan sonra öğrencilere senaryo durumu ile ilgili sorular sorulur ve öğrencilerin cevaplarını etkinlik kağıtlarına yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz.

Senaryo Durumu I:
Öğretmeniniz sınıfa girdiğinde sizlere güzel bir haberi olduğunu söyler. Uluslararası bir proje kapsamında 4.sınıf öğrencilerinden bazıları seçilerek, İtalya'ya giderek oradaki bir okulu ziyaret edecektir. Ancak, kontenjan sınırlı olduğu için öğrencilerin detaylı kişisel bilgileri ele alınarak, öğretmenler komisyonu tarafından bir seçim yapılacaktır. Öğretmeniniz size birkaç sorunun yer aldığı bir form vererek bu sorulara doğru ve samimi bir şekilde yanıt vermenizi istemiştir. Siz de projeye katılmayı çok istediğiniz için soruları dikkatli bir şekilde okuyup gerekli bilgileri vermeniz gerektiğinizi düşünüyorsunuz.

<table>
<tr><th>Soru</th><th>Yanıtlar</th></tr>
<tr><td>Sizi en iyi tanımlayan 3 sıfat hangisidir?</td><td></td></tr>
<tr><td>En güçlü olduğunuz 3 konu/etkinlik nedir?</td><td></td></tr>
<tr><td>En güçsüz olduğunuz 3 konu/etkinlik nedir?</td><td></td></tr>
<tr><td>Hayatta sizin için en önemli şey nedir?</td><td></td></tr>
<tr><td>Sizi en mutlu eden şey nedir?</td><td></td></tr>
<tr><td>Sizi en mutsuz eden şey nedir?</td><td></td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>2. DERS</td><td></td></tr>
<tr><td>Senaryo Temelli Öğrenme Süreci</td><td>Senaryo Temelli Etkinlik II (20 dakika)

Bu aşamada öğrencilere kısa bir senaryo durumu sunulur. Öğrencilere, etkinlik için geliştirilen çalışma kâğıdı dağıtılır. Senaryo durumu açıklandıktan sonra öğrencilere senaryo durumu ile ilgili sorular sorulur ve öğrencilerin cevaplarını etkinlik kağıtlarına yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz.

Senaryo Durumu II:

Uzun süredir almak istediğin bir cep telefonu var. Uzun zamandır bütün harçlıklarını istediğin telefonu almak için biriktiriyorsun. Ve sonunda yeterli</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>parayı biriktiriyorsun. Ancak, anne ve babanla konuştuğunda bu telefonun senin için çok pahalı olduğunu söyleyerek izin vermiyor:

Bu durumda senin ilk tepkin ne olurdu? Senin bu tepkin doğru olur muydu?

Bu durumda verilecek en uygun tepki ne olurdu?</td></tr>
<tr><td></td><td>Senaryo Temelli Etkinlik III (20 dakika)

Bu aşamada öğrencilere bir form dağıtılır. Öğrencilere bu formu kendileri hakkında dikkatlice düşünerek doldurmaları istenir. Bu süreçte öğretmen herhangi bir yönlendirme yapmaz. Daha sonra her öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ile sevip sevmediği şeyleri sınıfa açıklamaları ve arkadaşlarından dönüt almaları istenir.
Senaryo Durumu III:

<table>
<tr><td colspan="2">Güçlü ve zayıf yönlerinizi yazınız.</td></tr>
<tr><td>Güçlü Yönlerim</td><td>Zayıf Yönlerim</td></tr>
<tr><td>1.
2.
3.
4.</td><td>1.
2.
3.
4.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Yapmaktan hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız şeyleri yazınız.</td></tr>
<tr><td>Yapmayı Sevdiğim Şeyler</td><td>Yapmayı Sevmediğim Şeyler</td></tr>
<tr><td>1.
2.
3.
4.</td><td>1.
2.
3.
4.</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Olası Durum Ve Öneriler</td><td>Etkinlikler içerisinde, öğrencilere soruları anlayıp anlamadıkları açıkça sorulur ve öğrencilerin cevaplamaya başlayamadıkları durumlarda, öğretmen Nasıl isterseniz rahatça yazabilirsiniz diyerek öğrenciler teşvik edilebilir.</td></tr>
<tr><td colspan="2">III. BÖLÜM</td></tr>
<tr><td>Ölçme ve Değerlendirme :</td><td>Değerlendirme (10 dakika)
- Öğrencilerden yapılandırılmış günlük formlarını doldurmaları istenir.
- Araştırmacı ders sonunda kazanım değerlendirme formu - kontrol listesini doldurur.
- Araştırmacı dersin işlenişine dair gözlem ve değerlendirmelerini yazar.</td></tr>
<tr><td>Sınıf Dışı Etkinlik</td><td>Öğretmen, öğrencilere bir hafta boyunca yaşadıkları duygusal deneyimlerini gün gün not almalarını ve bu duygusal deneyimlerini bir grafik yoluyla görselleştirmelerini ister.</td></tr>
</table>

…/…/20…

DANIŞMAN