ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARA YÖNELİK POZİTİF GENÇ GELİŞİMİ TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Program Kodu: 1001

Proje No: 115K458

Proje Yürütücüsü
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Hakkı TOMAR

Araştırmacılar:
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Dr. Öğr. Üyesi Hasan EŞİCİ
Dr. Öğr. Üyesi Didem AYDOĞAN

Danışman:
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY

Bursiyerler:
Mahmut ÇİTİL
Betül OK
Ahmet AYAZ
Merve ÇALIŞKAN
Özgür Osman DEMİR
Emre KARAKUŞ

MAYIS 2018
GAZİANTEP

İçindekiler Tablosu

TABLO VE ŞEKİL LİSTELERİ ..... **i**
ÖNSÖZ ..... **i**
ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **i**
BÖLÜM 1 ..... **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu *1*
1.2. Araştırmanın Amacı *4*
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları *4*
1.4. Sınırlılıklar *4*
1.5. Araştırmanın Önemi *5*
1.6. Tanımlar *6*
Üstün Yeteneklilik: 6
Yaşam Becerileri: 6
Pozitif Genç Gelişimi: 6
BÖLÜM 2 ..... **7**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**
2.1. Gençlik Dönemi *7*
2.1.1. Gençlik Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar 8
2.1.2. Pozitif Genç Gelişimi ve Yaşam Becerileri İle İlgili Araştırmalar 18
2.2. Üstün Yeteneklilik *19*
2.2.1. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri 22
2.2.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanması 24
2.2.3. Üstün Yeteneklilik ile İlgili Araştırmalar 27
BÖLÜM 3 ..... **29**
YÖNTEM **29**
3.1. Araştırmanın Modeli *29*
3.1.1. Tanıtım ve Hazırlık 29
3.1.2. Ölçme Araçları Geliştirilmesi 29
3.1.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması 30
3.1.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programına Katılan Çocukların Belirlenmesi 30
3.1.5. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi 30
3.1.6. Yaygınlaştırma 30
3.2. Araştırma Grubu *30*

3.2.1. Aday Çocukların Belirlenmesi 30
3.2.2. Çocukların Yetenek Düzeylerinin Belirlenmesi 31
3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması 31
3.3. Veri Toplama Araçları 31
3.3.1. Ebeveyn Gözlem Formu 32
3.3.2. Öğretmen Gözlem Formu 32
3.3.3. Temel Yetenekler Testi-6-8 (TYT) 33
3.3.4. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) 33
3.4. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)'nün Geliştirilmesi 34
3.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları 36
3.5. Pozitif Genç Gelişim Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı 41
3.5.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Amacı 41
3.5.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Geliştirilme Süreci 42
3.5.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Yapısı 42
3.5.4. Programın İçeriği 42
3.6. Yaşam Becerileri Eğitim Programı Kapsamında Kazandırılması Planlanan Becerilere İlişkin Örnek 43
3.6.1. Yaşam Becerisi: *Bireysel Sorumluluk* 43
3.7. Yaşam Becerileri Eğitim Eğitim Programın İlkeleri 46
3.8. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geçerliği ve Güvenirliği 47
3.9. Programın Süresi ve Uygulanması 47
3.10. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Değerlendirilmesi 49
3.11. Verilerin Analizi 50
BÖLÜM 4 52
BULGULAR 52
4.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular 53
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının YBÖ'nün Temel Boyutlarına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular 53
4.1.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların YBÖ'nün Temel Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 65
4.1.4. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların YBÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 67
4.2. Nitel Bulgular 72
4.2.1. Çocuklarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular 73
4.2.2. Çocukların Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular 75
4.2.2. Çocukların Ebeveynleriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular 75
BÖLÜM 5 77

TARTIŞMA VE YORUM **77**
BÖLÜM 6 ..... **79**
SONUÇ VE ÖNERİLER **79**
KAYNAKÇA **81**
EKLER **89**
EK 1: Çocuğunuzun İlgileri ve Yetenekleri *90*
EK2: Öğrencinizin İlgileri ve Yetenekleri *92*
EK 3: Yaşam Becerileri Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Formu *94*
EK 4: Her Bir Alt Boyuta İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları *96*
EK 5: Her Bir Alt Boyuta İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları *104*

TABLO VE ŞEKİL LİSTELERİ

Tablo 1. 4-H Modeli ve Kategorileri

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grupları

Tablo 3. Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlar

Tablo 4. Araştırma Grubunun Yaş, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tablo 5. YBÖ'nün Boyutları, Alt Boyutları ve Alt Boyutlarda Yer Alan Alt Ölçekler

Tablo 6. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Sekiz Alt Boyutuna Uygulanan Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri

Tablo 7. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Sekiz Alt Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri

Tablo 8. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Temel İşlevsel İlkeleri

Tablo 9. Geliştirilen Programın Haftalık Dağılımı

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesindeki denkliğine ilişkin t testi sonuçları

Tablo 11. Sosyal Alan için betimsel istatistikler

Tablo 12. Sosyal Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 13. Sağlık Alanı için betimsel istatistikler

Tablo 14. Sağlık Alanı için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 15. Bilişsel Alan için betimsel istatistikler

Tablo 16. Bilişsel Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 17. Duygusal Alan için betimsel istatistikler

Tablo 18. Duygusal Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 19. Sosyal Alan – Vermek alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 20. Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 21. Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 22. Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 23. Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 24. Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 25. Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 26. Sağlık Alanı – Yaşamak boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 27. Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 28. Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 29. Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 30. Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 31. Duygusal Alan – İlişki alt boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 32. Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 33. Duygusal Alan – Sosyal İlgi boyutu için betimsel istatistikler

Tablo 34. Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Tablo 35. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alana ait ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 36. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 37. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 38. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 39. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 40. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 41. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 42. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 43. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 44. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 45. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Tablo 46. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Şekil 1. Pozitif Genç Gelişiminde İlişkisel Gelişimsel Sistem Modeli
Şekil 2. 4-H: Hedef Yaşam Becerileri Ana ve Alt Kategorileri
Şekil 3: Araştırmanın aşamaları

ÖNSÖZ

Dünyada son yüzyıllık süreçte gençlik dönemi üzerinde yapılan çalışmalar, bu dönemin çok çalkantılı, problemlerin ve risklerinin yüksek olduğu görüşüne dayanmaktadır. Son 20-30 yıl içinde yapılan çalışmalarda, gençlik döneminin aynı zamanda gelişimsel fırsatları da bünyesinde barındırdığı görüşünün hakim olması gençlerin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılmasına neden olmuştur. Pozitif Genç Gelişimi yaklaşımına dayalı olarak yapılan bu çalışma gençlerin olumlu özelliklerini, yani sahip oldukları yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Dünyada her bireyin eğitim ve gelişim hakkının olduğu, hiçbir gencin eğitim faaliyetlerinin dışında bırakılamayacağına ilişkin görüşler genel kabul görmektedir. Bireysel farklılıklar düşünüldüğünde her bireyin biricik veya nevi şahsına münhasır (özgün) özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Dünyada gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde özellikle dezavantajlı, riskli veya farklı gelişen bireylerin eğitim ortamlarında ayrıştırılması düşüncesinden, farklı zamanlarda veya farklı öğrenme ortamlarında eğitim görmesi anlayışından vazgeçildiği görülmektedir. Bununla birlikte aynı öğrenme ortamlarında, hep birlikte akademik gelişimlerinin yanı sıra, psikososyal gelişimlerinin de öncelikli olarak ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada bu bağlamda düşünüldüğünde ayrıştırıcı değil, bütünleştirici bir program olma özelliğini taşımaktadır. Üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar ile birlikte aynı ortamda ve aynı programla birlikte yaşam becerilerini kazanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, Tuft Üniversitesi'nde geliştirilen 4H Modeli'nde ele alınan Yaşam Becerileri Eğitim Programı üzerine temellendirilmiştir. Bu çalışma bünyesinde Türkiye'de üstün ve normal çocuklara yönelik olarak uygulanabilecek bir Yaşam Becerileri Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programda özellikle ebeveynlerin katılımının teşvik edilmesiyle, onlara çocuklarını yakından tanıma, gelişimlerinde aktif rol alma ve daha sağlıklı değerlendirme fırsatları sunmaktadır. Ayrıca program her bir çocuğun bireysel gelişimini desteklemekle beraber ekolojik bağlamda çocukların aile ve akran koruyucu faktörlerini güçlendirmeyi de amaçlamaktadır.

Programın farklı eğitim kurumlarının eğitim programlarına entegre bir şekilde uygulanarak yaygınlaştırılması, çocukların psikososyal açıdan desteklenmesine olanak sağlayabilir. Projenin uygulanması ve gerçekleştirilmesi TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Dr. Öğr.Üyesi İsmail Hakkı TOMAR

Proje Yürütücüsü

ÖZET

Bu çalışma, üstün yetenekli çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik pozitif genç gelişimine dayalı bir eğitim programının hazırlanması ve etkililiğinin test edilmesi amacıyla yapılmıştır. İlk aşamada Gaziantep ilinde ailelere, öğretmenlerine ve basın mensuplarına yönelik proje tanıtım ve bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Gaziantep ilinde öğrenim gören beş, altı ve yedinci sınıfa devam eden 623 çocuktan elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü aşamada 4H modeline göre 35 yaşam becerisini içeren Yaşam Becerileri Eğitim Programı (YBEP) geliştirilmiştir. YBEP'nin geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuş, iki bağımsız gözlemcinin video kayıtları üzerinden güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Dördüncü aşamada programına katılacak çocuklar Ebeveyn Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu ve Temel Yetenek Testi (TYT) 6-8 ile tarama yapılarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda altıncı sınıfa devam eden 19, yedinci sınıfa devam eden 17 çocuk bulunmaktadır. Beşinci aşamada YBEP'nin uygulanması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Program yedi hafta boyunca cumartesi günlerinde, günde altı saat uygulanmıştır. Etkililik testi için YBÖ ile elde edilen veriler üzerinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Ayrıca programın etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubundaki çocuklardan seçilen dört kişiyle, ebeveynlerinden birisiyle ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Programın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler üzerinde ön test, son test, izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında uygulanan analiz sonuçlarına göre program etkili bulunmamıştır. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler üzerinde yapılan analize göre programın bazı yaşam becerilerini kazandırma konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farkı test etmek amacıyla Friedman testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün yetenekli ve normal çocukların ön test, son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın altıncı ve son aşamasında yer alan yaygınlaştırma çalışmaları devam etmektedir.

Anahtar kelimeler: Üstün yeteneklilik, Pozitif genç gelişimi, Yaşam becerileri.

ABSTRACT

This study was conducted to test the effectiveness and preparation of a training program based on positive youth development for the development of life skills of gifted children. In the first stage, a presentation of the project and information meeting was held for the families, teachers and members of the press in the province of Gaziantep. Secondly, the Life Skills Scale (LSS) was developed. Validity and reliability studies were performed on the data obtained from 623 children who were in fifth, sixth and seventh graders who were studying in Gaziantep during the scale development process. In the third stage, the Life Skills Training Program, which includes 35 life skills according to the 4H model, has been developed. For the validity study of the life skills training program, an expert opinion was consulted and the reliability coefficients were calculated from the video records of two independent observers. In the fourth stage, the children participating in the program were screened by Parental Observation Form, Teacher Observation Form and Basic Skill Test 6-8. In the experimental and control group of the study, there are 19 children from 6^{th} grade and 17 children from 7^{th} grade. In the fifth stage, the implementation and evaluation of the Life Skills Training Program (LSTP) was carried out. The program was administered on Saturdays, six hours a day, for seven weeks. For the test of efficacy, experimental design with pretest-posttest control group was applied on the data obtained from Life Skills Scale (LSS). In addition, semi-structured interviews were conducted with four children selected from the experimental group, one of their parents and their teachers to determine the effectiveness of the program. The program was not effective according to the results of the comparison of the pre-test, post-test, follow-up test scores of the obtained data on the effectiveness of the program. However, according to the analysis on the qualitative data obtained from the interviews, it can be said that the program is effective in acquiring some life skills. Additionally, the Friedman test was applied to test the difference between pre-test and post-test scores of the gifted and normal children in the experimental group. As a result of the analysis, there was not any significant difference between averages of the pre-test and post-test scores of gifted and normal children. The obtained results were discussed in the context of the related literature and suggestions were made. The dissemination studies in the sixth and last phase of the research are still in progress.

Key Words: Giftedness, Positive Youth Development, Life Skills.

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gençlik bütün dünya devletleri ve toplumlar için önemli bir faktördür. Özellikle kalkınma ve toplumsal gelişmede gençlere yönelik yapılan ekonomik, eğitim, sağlık, sosyal, kültürel yatırımlar oldukça önemlidir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti nüfusunun genç ve dinamik kalması için oldukça yoğun çabalar gösteren bir devlettir. Bu amaçla bir taraftan genç nüfusun korunması, diğer taraftan gençlerin niteliklerinin geliştirilmesi amacıyla Gençlik ve Spor Bakanlığı dahi bulunmaktadır.

Gençlik dönem olarak biyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar başta olmak üzere bireyin bir bütün olarak yoğun değişimler yaşadığı ve gelişim gösterdiği dönemdir. Türkiye'de gençlik dönemi ile ilgili tanımlar özellikle kalkınma planlarında demografik değişkenlere göre yapılmaya çalışılmış, 12 - 24 yaşları arasındaki nüfus genç olarak kabul edilmiştir (Doğan, 2008). Aynı kalkınma planlarında bazen taban yaşın 15, tavan yaşın da 22 olarak ele alındığı da görülmektedir. Bunun dışında gençliğin bazı psiko-sosyal evrelere ayrıldığı da görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemi gibi bazı spesifik dönemler, gençlik tanımı içerisinde yer almaktadır (Santrock, 2015).

Gençlik dönem olarak oldukça dinamik bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda psikososyal geçişlerin olduğu önemli bir yaşam dönemidir. Bu dönemde gençlerin aile ve sosyal çevrelerindeki bireylerle ilişkileri ve duygusal bağları değişmekle birlikte cinsel kimlikleri belirginleşmekte, akranları ile ilişkilerinin özellikleri farklılaşmaktadır (King vd., 2005). Tüm bu değişim ve gelişimler gençleri geleceğe hazırlayan önemli etkenlerdir. Bu etkenler ile genç bireyleri başarılı bir yetişkinlik hayatına hazırlamak için birtakım desteklerin sunulması, gelişim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Yeterli düzeyde destek ve fırsatlar sunulmaz ise gençlerin; madde kullanması, şiddet eğilimi göstermesi gibi riskli davranışların gözlenmesi kaçınılmaz olmaktadır (Özbay, 2013a).

Gençlerin yetişkin yaşama hazırlanması ile ilgili sistematik çalışmalar 20. yüzyılın başlarında özellikle de Amerika Birleşik Devletleri'nde başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar gençler potansiyel sorun olarak görüldükleri için kriz odaklı ve sorun temelli yaklaşımlar daha çok benimsenmiştir. Şiddet, istismar, madde bağımlılığı, kuşak çatışması gibi olumsuz kavramlar gençlik kavramıyla birlikte ele alınmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde Bronfenbrenner'in ekolojik insan gelişimi modelinin etkisi ile gençlik çalışmalarında bakış

açısının değişmeye başladığı görülmektedir. Bronfenbrenner'e göre insan gelişimi aile, okul, toplum, dini çevre ve diğer sosyal paydaşlar gibi birçok bağlamın etkisi altında şekillenmektedir (Bronfenbrenner, 1974). Bu bakış açısı gençlerle ilgili yapılacak olan çalışmalarda ekolojik faktörlerin gözardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1980'li yıllarda sorun temelli müdahale anlayışı yerini önleyici yaklaşımlara bırakmaya başlamıştır Önleyici müdahaleler; okul, aile, sosyal çevre bağlamında genci içinde yaşadığı sosyal sistemlerle birlikte bütüncül olarak ele almaya başlamıştır. 1990'lı yılların başında ise gençlikle ilgili tartışmaların ve arayışların devam ettiği, bu dönemde tüm gençlik için ideal bir tanımlama ve genç gelişiminin nasıl olması gerektiği konusu ele alınmıştır (Benson, 2006; Damon vd., 2003). Bu yıllardan itibaren pozitif genç gelişiminin de temelini oluşturan bütüncül bir bakış açısına ulaşılmıştır. Bu sayede gençlerin problemlerini çözmeye çalışmak yerine, gençlerin güçlü yanlarını keşfetmek ve geliştirmek amaçlanmaya başlamıştır (Lerner vd., 2009).

Tarihsel süreçte gençlerin sorunlu ve problemli olarak görülmesi ve bu problemlerin çözülmeye çalışılması anlayışından, gençlerin potansiyellerinin keşfedilmesine, gençlik kaynaklarının geliştirilmesine yönelik bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim sonucunda ortaya çıkan pozitif genç gelişimi; olumlu sonuçlara odaklanmakta, gencin gelişimine destek olabilecek faaliyetleri teşvik etmekte, aile, okul ve tüm çevre ile etkileşimini desteklemektedir (Damon, 2004). Teorik olarak temellerini pozitif psikolojiden alan bu yaklaşım gün geçtikçe daha çok benimsenen ve gençlerin gelişiminde uygulanan bir yaklaşım olmaktadır. Pozitif psikoloji; her bireyin kendi sorunlarının üstesinden gelebilme ve kendini geliştirebilme potansiyeline sahip olduğuna inanmaktadır.

Pozitif genç gelişiminin amacı, gençlerin hayat boyu olumlu yönde gelişmelerini sağlayan kaynakların kazandırılması ve güçlendirilmesidir (Kabakçı, 2013). Gençlerin gelişiminin doğasında olumlu özelliklere vurgu yapmaktadır. Bireyin bir bütün olarak gelişimini sağlayan temel kaynaklar olarak bireyin potansiyel güçlü yönlerini ve gelişime açık özelliklerini görmektedir. Bu haliyle gelişimsel sistem bakış açısına sahip pozitif genç gelişimi gençlerin güçlü yönlerine ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Lerner, 1998).

Pozitif genç gelişimi yaklaşımına dayalı programların ana hedeflerinden birisi genç bireylerin yaşamda ihtiyaç duydukları becerileri kazanmaları için onlara destek olmaktır. Yaşam becerileri kavramı temelde bireyin güçlü olabilmesini sağlamak için sahip olması gereken birtakım bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri olan becerileri ifade etmektedir. Farklı çalışmalarda yaşam becerileri kavramı bir yandan sağlıklı, üretken bir yaşam için ihtiyaç duyulan kendini yönetme, başa çıkma, karar verme ve etkili iletişim kurmayı sağlayan

becerileri içerirken, diğer yandan birlikte çalışma, kendini anlama, liderlik edebilme gibi becerileri de içermektedir (Boyd, Herring, ve Briers, 1992; UNİCEF 2004).

Yaşam becerilerinin gençlere kazandırılması, onların ilişkilerini düzenlemelerine yardımcı olmakta ve karşılaştıkları problemlerle etkili şekilde başa çıkmalarına olanak sağlamaktadır (Granger, 2002). Gençlere olumlu sosyal davranışların kazandırılması, diğer insanlara yönelik ilgi ve şefkat becerilerinin gelişimini destekleyecek ve onlarla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacaktır. Çünkü kişisel ve sosyal bağlamda sağaltıcı etkiye sahip olan olumlu sosyal davranışlar toplumsal ve bireysel risk etmenlerine rağmen bireyin sağlıklı bir şekilde sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sürdürmesini sağlamaktadır (Kim ve Stevens, 1987). Bununla birlikte yaşam becerileri gençlerin amaç belirlemelerine, özellikle akademik başarı için yüksek ve gerçekçi hedef belirlemelerine, aldıkları olumlu geribildirimlerle düzeylerini fark etmelerine yardımcı olmaktadır (Blum, 2003).

Üstün yetenekli çocuklar, yüksek düzeyde yaratıcı özeliklere ve belli bir görev alanında ödev sorumluluğuna sahip olan çocuklardır (Özbay, 2013b). Yaratıcılığını sergileyerek başarı gösteren bireyler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda üstün yetenek şu şekilde tanımlanmıştır; “Üstün yeteneklilik, insanda bulunan üç temel özellik arasındaki ilişkiden oluşmaktadır. Bu özellikler; yetenek, yaratıcılık ve motivasyon olarak ifade edilmektedir (Renzulli, 1986). Üstün yetenekli çocuklar akranlarından sadece zeka düzeyleri bakımından değil, duygu ve düşünce dünyaları bakımından da farklılık göstermektedir (Heller, 2000). Özellikle sosyal ilişkileri, liderlik özellikleri, duygusal olarak kendilerini sunma biçimleri normallerden oldukça farklıdır (Çağlar, 2004).

Üstün yetenekli gençlerin sosyal ve duygusal özellikleri bakımından sınırlılıkları önemle ele alınması gereken bir konudur (Davids ve Rimm, 2004). Özellikle yaşam için ihtiyaç duyulan sosyal ve duygusal donanımlara sahip olmadan çocuk ve ergenlik çağlarını geçirmeleri birçok uyum sorununu beraberinde getirebilmektedir (Barnette, 1989). Diğer akranları gibi sosyal ve duygusal açıdan gelişimlerini sağlayamayan, uyum sorunlarının üstesinden gelemeyen üstün yetenekli gençlerin üstün oldukları yetenek ve yaratıcılıklarının da zaman içerisinde işlevini kaybedebilmesi söz konusudur (Colangelo ve Davids, 2003).

Son yıllarda bütün gençlerin gelişimsel güçlerine olan vurgunun hızlı bir şekilde arttığı gözlenmektedir. Özellikle okullarda kapsamlı-gelişimsel rehberlik modeli çerçevesinde hazırlanıp uygulanabilecek eğitim programları ile çocukların olumlu gelişimsel özelliklerini ön plana çıkararak daha sağlıklı gelişimleri için fırsatlar sağlanabilir (Korkut, 2004). Türkiye’de 1993 yılında kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile üstün yetenekli çocukların örgün eğitimlerine destek olarak, yaratıcılıklarının yanında duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir (Levent ve Bakioğlu, 2013). Ancak normal özelliklere sahip

akranlarından ayrı bir ortamda ve ağırlıklı olarak proje tabanlı ve rekabete dayalı eğitim faaliyetlerine odaklanan bu uygulamalar üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal alandaki gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olmasının yanında bazı riskleri de beraberinde taşıdığı görülmektedir (Goetz vd., 2008; Marsh ve Hau, 2003).

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocukların akademik özelliklerinin yanında özellikle sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerini sağlamak amacıyla yaşam becerilerini geliştirmeye dönük eğitim programlarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Gençlerin güçlü yönlerine odaklanan, gelişime açık özelliklerini ve potansiyel güçlü yönlerini göz önünde bulunduran ve risk gruplarında etkili sonuçlar ortaya koyan, pozitif genç gelişimi yaklaşımına dayalı bütüncül bir yaşam becerileri eğitim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında problem olarak ele alınan konu ekolojik bağlamda üstün yetenekli gençlere yönelik pozitif genç gelişimi yaklaşımına dayalı, yaşam becerileri eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin test edilmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programı hazırlamak ve etkililiğini test etmektir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)'nin sosyal, sağlık, bilişsel ve duygusal alan boyutlarına ve bunların alt boyutlarına ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar fark var mıdır?
2. Deney grubundaki,
    a. üstün yetenekli çocukların
    b. normal çocukların

    YBÖ'nün sosyal, sağlık, bilişsel ve duygusal alan boyutlarına ve bunların alt boyutlarına ait ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar fark var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli olan izin ve desteklerin sağlanmaması aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır;

a. Araştırma kapsamında eğitim programına katılacak çocukların (üstün yeteneklilik ve normal) belirlenmesinde kullanılması planlanan ölçme aracı Weschler Sözel Olmayan Test (WNV) yerine Temel Yetenek Testi (TYT) 6-8 kullanılmıştır.
b. TYT 6-8' in 5. sınıf normu olmadığı için 5. sınıflar çalışma kapsamına alınamamıştır.
c. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklar Gaziantep ilinde daha önce tanı alarak BİLSEM'e devam eden ve devlet okulları dışındaki özel okullarda eğitim öğretim gören ve uygulmaya katılmaya gönüllü olan ortaokul 6. ve 7. sınıfa devam eden çocuklar arasından yapılan tarama çalışmaları ile belirlenmiştir.
d. Yukarıda tanımlanan sınırlılıklar araştırma önerisinde planlanan niteliklere sahip deney ve kontrol grubunda yer alacak sayıda çocuğa ulaşılmasını engellemiş ve proje önerisinde planlanan 120 çocuk (60 deney, 60 kontrol) yerine 36 (18 deney, 18 kontrol olmak üzere) çocuk ile araştırma tamamlanmıştır.
e. Proje önerisi kapsamında tanımlanan iş paketlerinin zamanında gerçekleştirilememiştir. Özellikle de 5. İş Paketinin (Eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi) 20 Mayıs – 08 Temmuz 2017 tarihleri arasında Ramazan ayının da içinde olduğu bir dönemde uygulanabilmiştir. Bu durum oruç ibadeditini yerine getiren öğrencilerin fiziksel aktivitelerde zorlanmalarına neden olmuştur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma kapsamında sosyal sermaye olarak değerlendirilen üstün yetenekli çocuklara yönelik kapsamlı-gelişimsel bir yaşam becerileri eğitimi programı hazırlanmıştır. Bu program Türkiye'de ve dünyada üstün yetenekli çocuklara yönelik yaşam becerileri eğitimi alanında ilk olma özelliği taşımaktadır. Üstün yetenekli çocukların duygusal-sosyal ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığı dikkate alındığında, bu çalışma üstün yetenekli çocukların bu alanda gelişimlerine de doğrudan katkı sağlayacaktır. Aileleri veya öğretmenleri tarafından psikososyal gelişimleri yeterince desteklenemeyen üstün yetenekli çocukların diğer alanlarda da kapasitelerini tam olarak ortaya koymaları güç olmaktadır. Araştırma kapsamında, ayrıca üstün yetenekli bireylerin belirlenmesinde kullanılmak amacıyla veli ve öğretmen gözlem formları geliştirilmiştir. Bu formlar özellikle üstün yetenekli bireylerin tanı öncesi ön değerlendirme süreçlerinde kullanılabilecek ölçme araçlarıdır. Bu çalışma birçok yönüyle

özgünlüğünden dolayı üstün yetenekliler alanında farkındalığın artırılmasına, aile, okul ve üniversiteler gibi paydaşlar açısından büyük oranda katkı ve girişimleri artırıcı bir çalışma niteliğindedir. Geliştirilen yaşam becerileri eğitim programı özelde üstün yetenekli ve genelde bütün çocuklar için ihtiyaç duyulan yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetleri sağlayan kurum ve kuruluşlarca (BİLSEM, Üniversiteleri, okullar, vakıflar vb.) uygulanabilecek bir program örneği sunmaktadır.

1.6. Tanımlar

Üstün Yeteneklilik: Üstün yeteneklilik, insanda bulunan yetenek, yaratıcılık ve motivasyon gibi üç temel özellik arasındaki ilişki; yüksek düzeyde yaratıcı özellikler ve belli görevlerde yüksek motivasyon gerektiren bir özelliktir (Özbay, 2013b; Renzulli, 1986).

Yaşam Becerileri: Yaşam becerileri, sağlıklı ve üretken bir yaşam için ihtiyaç duyulan kendini-yönetme ve başa çıkmayı geliştiren, karar verme ve etkili iletişime yardım eden psikososyal ve kişilerarası becerilerdir (UNICEF, 2004).

Pozitif Genç Gelişimi: Pozitif genç gelişimi, gençlerin güçlü yönleri üzerinde duran gelişimsel sistemik bir bakış açısıdır (Lerner, 1998).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Gençlik Dönemi

Üzerinde ortak bir tanıma ulaşılamamış olan gençlik kavramı yaşam sürecinin içinde yer alan bir gelişim dönemini ifade etmektedir. Belli bir başlangıç ve bitiş süresi olması gereken gençlik dönemi; biyolojik ve fizyolojik değişmelerle başlayarak yeni bir sosyal biçime bürünme sürecidir. Türkiye'de geçmiş dönemlerde yürürlükte olan kalkınma planlarında 12 yaş ile 24 yaş arasındaki çeşitli sınıflandırılmalarla gençlik kavramının demografik tanımı yapılma yoluna gidilmiştir (Doğan, 2008). Bunun dışında gençliğin bazı psiko-sosyal evrelere ayrıldığı da görülmektedir. Özellikle ergenlik dönemi gibi bazı spesifik dönemler, gençlik tanımı içerisinde yer almaktadır.

Ergenlik dönemi de bireyin hayatında fiziksel ve psikososyal değişikliklerin ve geçişlerin olduğu önemli bir yaşam dönemidir. Bu dönemde gençler birçok alanda çeşitli süreçlerden geçmektedirler. King vd. (2005) göre ergenlik dönemindeki gençlerin ebeveynleri ile ve çevrelerindeki yetişkinlerle olan ilişkileri değişmekte, daha önce önem verdikleri kişi veya varlıklarla duygusal bağları azalabilmekte, cinsel kimlikleri netleşmekte, akranları ile ilişki kurma sistemleri değişmektedir. Tüm değişimler genci; geleceğe hazırlayan bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu etkenler genç bireyi başarılı bir yetişkinlik için kendi kendine yeten, birçok rolü bir arada yerine getirebilen mutlu bireyler olarak hazırlayan etkenlerdir. Ancak genç bireyin bu sürecin sonunda bağımsız bir yetişkin olması çok da kolay bir süreç değildir.

Genç gelişirken çeşitli süreçler ve sorunlar yaşayabilir. Yetişkinliğe geçmeye yaklaşırken kendi kararlarını verebilmeli, risk alabilmeli ve yeni durumlara uyum sağlamayı başarabilmelidir. Bu durumlar genci zorlayabilmekte ve ona "arada kalmışlık" duygusu yaşatabilmektedir. Bu çabalara rağmen gençler yaşadıkları süreç ve sorunlarla mücadele edebilmek için desteğe gereksinim duyarlar. Yeterli desteklerin ve fırsatların sunulmadığı durumlarda gençlerin; madde kullanımı, başkalarına yönelik şiddet eğilimleri, riskli davranışlar sergilemeleri kaçınılmaz olur (Özbay, 2013a).

Gençlerin yetişkin yaşama hazırlanması ile ilgili sistematik çalışmaların 20. Yüzyılın başlarından itibaren, özellikle de ABD'de ortaya çıktığı görülmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ergenlik dönemi ve gençler potansiyel sorunlu olarak görüldükleri için kriz odaklı ve sorun temelli yaklaşımlar benimsenmiştir. Şiddet, istismar, madde bağımlılığı, kuşak çatışması gibi olumsuz kavramlar gençlik kavramıyla birlikte ele alınarak, bu sorunların

çözümü için gerekli bilgiler araştırılmaya çalışılmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde ise gençlik ve ergenlik dönemi ile ilgili bu bakış açısının değişmeye başladığı görülmektedir. Bu değişimde Bronfenbrenner'in ekolojik insan gelişimi modelinin etkisi olduğu söylenebilir. Bronfenbrenner'e göre insan gelişimi aile, okul, toplum, dini çevre ve diğer sosyal paydaşlar gibi birçok bağlamın etkisi altında şekillenmektedir. Böylece genç gerçek yaşam durumlarına maruz kalarak yetişkin olma yeterliliklerini kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında genç zorlukla mücadele ederken, içsel faktörlerin etkisiyle şekillenmekte, bunun yanı sıra da aile ortamının etkisiyle de gelişmine devam etmektedir..

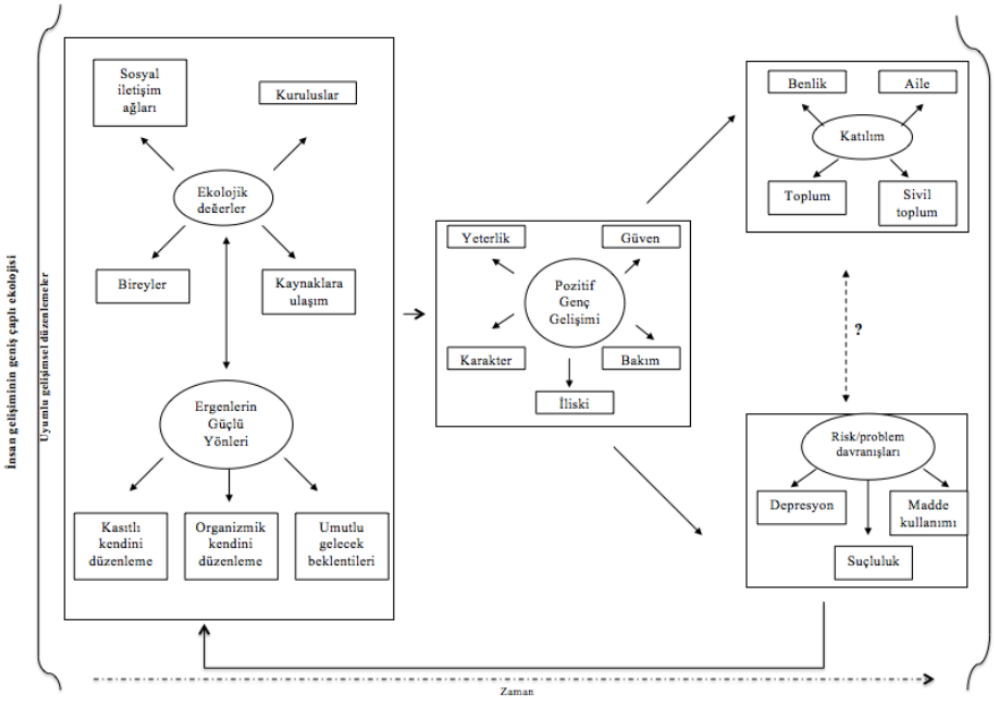
1990'lı yılların başında ise gençlik ilgili tartışmaların ve arayışların sürmeye devam ettiği görülmektedir. Bu dönemde tüm gençlik için ideal bir tanımlama ve genç gelişiminin nasıl olması gerektiği konusu ele alınmıştır (Benson, 2006; Damon vd., 2003). Bu yıllardan itibaren pozitif genç gelişiminin de temelini oluşturan bütüncül bir bakış açısına ulaşılmıştır. Buna göre gençlerin ortaya çıkan problemlerini ortadan kaldırmaya çalışmak yerine, bu sorunlar ortaya çıkmadan önce gençlerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bireylerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya dayalı olan bu gençlik görüşü, giderek artan bir şekilde, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve uluslararası alanda gençlerin gelişimini incelemek için kullanılmıştır (Lerner vd., 2009). Bu kapsamda gençlere yönelik sunulan destekler çeşitli yaklaşım ve programlarla sürdürülmektedir. Temelleri pozitif psikolojiye dayanan pozitif genç gelişimi de bu kapsamda önemli desteklerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.1. Gençlik Gelişimine Yönelik Yaklaşımlar

2.1.1.1. Ekolojik Yaklaşım

Sosyal-ekolojik yaklaşım, gelişen birey ile onu çevreleyen ve bireyin etkin olarak içinde yer aldığı ortam ve bağlam arasındaki ilişkiyi inceler (Bronfenbrenner, 1979). Aile, arkadaş grubu, sosyal çevre ve iş ortamları ve daha büyük sosyal sistemler, sosyal yeterlilik bağlamında iç içe geçmiş olarak görülebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Çok yönlü değerlendirmeye dayalı olan bu yaklaşım herhangi bir risk altında olan çocukların mikrosistem, mezosistem ve makrosistem bağlamında ele alınmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Edwards vd., 2007). Kurumsal, sosyal ve ekonomik bağlamlardaki olumlu değişimler gencin gelişiminde pozitif yönlere odaklanmada önemli rol oynayabilmektedir (Silbereisen ve Lerner, 2007). Devletlerin kurumlarında ve sosyal yapılarında yaşanabilecek olumlu değişimler (gençlerin gelişimine önem veren politikalar geliştirme, proje ve uygulama fırsatları sağlama ve sorumluluk almaya yönelik olarak) bütün bireylerin özellikle de gençlerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Pozitif genç gelişimi gençlerin güçlü yönleri ve ekolojilerinde bulunan gelişimsel değerlerine vurgu yapar. Şekil 1'de birey/bağlam ilişkileri, pozitif genç gelişimi (ve bu yapı ile ilişkili 5C) ile ilişkili olduğu ve gençlerin ekolojilerine katkıda bulunma olasılığının arttığına ve risk/problem davranışların olasılığının düşürülmesine bağlı olarak tanımlanmıştır. Bu uyarlanabilir gelişimsel belirleyicilerin sonuçları kişiye ve bağlamına geri döner ve böylece daha ileri adaptif gelişimsel belirleyiciler için yinelenebilir bir temel oluşturmaz. Şekil 1 bu uyarlanabilir gelişimsel belirleyiciler ve bunların olumlu ve sorunlu sonuçlarının insan gelişiminin daha geniş ekolojisi içerisinde var olduğunu göstermektedir (Lerner vd., 2011a).



Şekil 1. Pozitif Genç Gelişiminde İlişkisel Gelişimsel Sistem Modeli (Lerner vd., 2011b)

Gençlerin temel ihtiyaçlarının ve güvenliklerinin sağlanması onların toplum hizmetlerine aktif olarak katılımlarında önem arz etmektedir. Gençlerin yaşadığı çevreye, toplumu ve kültürlerine entegre olabilmelerinin yanında yetişkin yaşamlarına geçişte gerekli yetenek ve becerilerini geliştirmede kendilerini hazırlama ihtiyacı hissetmektedirler. Özellikle de gençlerin yaşadıkları topluma kendilerini ait hissetmeleri, bağlılık geliştirmelerini sağlayacak ve bu durum kendi davranışlarından sorumlu olmalarını, aile, okul ve toplum içerisindeki aktivitelere aktif katılım sağlamalarını destekleyecektir. Bununla birlikte gençler kendilerini

olumlu bir şekilde geliştirdiklerinde toplumun gelişimine de katkı sağlayabileceklerine ilişkin farkındalıkları gelişecektir.

2.1.1.2. Pozitif Genç Gelişimi ve Yaşam Becerileri

Pozitif genç gelişimi; olumlu sonuçlara odaklanan, gencin gelişimi için gerekli olan faaliyetleri teşvik eden, gencin ailesi, okulu ve tüm çevresiyle etkileşimini destekleyen bir ana yapıya sahiptir (Damon, 2004). Pozitif genç gelişimi, gençlerin güçlü yönleri üzerinde duran gelişimsel sistemik bir bakış açısıdır. Buna göre bireyin gelişime açık özellikleri ve potansiyel güçlü yönleri, bireyin tüm gelişimini sağlayan temel kaynaklardır (Lerner, 1998). Pozitif genç gelişimi gençlerin doğasının olumlu özellikler üzerinde geliştiğini öne sürmektedir.

Pozitif Genç Gelişimi Modeli 5C olarak nitelendirilen ve özetlenen alanlarda çocuk ve gençlerin gelişimsel olumlu özelliklerini (developmental assets) ön plana çıkarmaktadır. Bu özellikler; (I) Yeterlilik (*C*ompetency), (II) Öz-güven (*C*onfidence), (III) Karakter (*C*haracter), (IV) Sosyal ilgi (*C*aring), (V) Sosyal katkı (*C*ontribution) olarak yapılandırılmıştır (Lerner, vd., 2005). Bu gelişim modeli, genel olarak çocuğun tüm alanlardaki gelişimini teşvik etmek için kendisini yeterli hisseden, özgüvene sahip, sağlam karakterli (kişilik, değer, ahlak), sosyal ilgisi olan ve içinde bulunduğu sosyal bağlama katkı sağlayan bireyler yetiştirmeyi esas alan bir modeldir. Kapsamlı-gelişimsel rehberlik modelinin temel amacı da, çocukların özgüvene sahip, öğrenme motivasyonları yüksek, etkili karar verme, amaç edinme ve problem çözme davranışlarına sahip, kişilerarası sosyal becerilerle donanık, farklılıkları etkili yönetme (diversity management) becerilerine sahip ve sorumlu davranışlar sergileyebilen bireyler olmalarına katkı sağlamaktır (Gysbers ve Henderson, 2000). Bu yeterliliklere sahip olma ve geliştirmeye dönük yapılan tüm çalışmalar aynı zamanda yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalardır.

Pozitif gençlik gelişiminin amacı, gençlerin yaşam boyunca olumlu yönde gelişmelerini ve büyümelerini sağlayan kaynakların kazandırılması ve güçlendirilmesidir (Kabakçı, 2013). Son yıllarda popüler olan bu yaklaşım, özellikle Batı toplumlarında benimsenmiş, çeşitli programlar vasıtasıyla uygulanmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır (Eccles ve Goodman, 2002).

Yaşam becerileri gençlerin sorumluluk sahibi, üretken ve sağlıklı olmaları sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olan ve gencin olumlu ve üretken gelişimini arttırmaya odaklanan temel becerilerdir. UNICEF (2004) yaşam becerilerini sağlıklı ve üretken bir yaşam için ihtiyaç duyulan kendini-yönetme (self-management) ve başa çıkmayı geliştiren, karar verme ve etkili iletişime yardım eden psikososyal ve kişilerarası beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımlama da ise yaşam becerileri başkalarıyla

birlikte çalışma, kendini anlama, iletişim kurma, karar verme ve liderlik gibi başarılı yetişkinlik için gerekli beceriler olarak tanımlanmaktadır (Boyd, Herring, ve Briers, 1992).

Yaşam becerileri çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlarla başa çıkmalarında oldukça önemli ve işlevsel davranışları içermektedir. Bu becerilerin çocuklara yeterli düzeyde kazandırılması, çocukların hem ilişkilerini düzenlemelerine hem de karşılaştıkları olumsuz yaşam olayları ve o olayların ortaya çıkardığı zorlayıcı koşullarla etkili şekilde başa çıkmalarına yardımcı olacaktır (Granger, 2002). Diğer taraftan çocuklara empati, sempati, yardım etme, işbirliği ve paylaşım gibi davranışları içeren olumlu sosyal davranışların kazandırılması, başka insanlara yönelik ilgi ve şefkat becerilerinin gelişimini destekleyecek ve onlarla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacaktır. Çünkü kişisel ve sosyal bağlamda sağaltıcı etkiye sahip olan olumlu sosyal davranışlar toplumsal ve bireysel risk etmenlerine rağmen bireyin sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlamaktadır (Kim ve Stevens, 1987). Çocukların çabalarını ve ümitlerini belli bir amaca yöneltmelerine, akademik başarı için yüksek ama gerçekçi hedefler belirlemelerine, "yapabilirim" duygusunu geliştirmelerine, destekleyici ve yapıcı geribildirimlerle ne düzeyde olduklarını fark etmelerine yardımcı olma, gençlerin kendilerine ve yaşamlarına yönelik farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olacaktır (Blum, 2003).

Yaşam becerileri, çocukların gelişimsel görevleri içerisine yerleştirildiğinde daha sağlıklı ve etkin bireylerin yetiştirilmesi daha mümkün olacaktır. Pek çok çocuğun evde ve okulda bir üst eğitim kurumuna geçmeye dayalı bir zorlamanın içerisinde olduğu, daha çok zihinsel ve akademik becerilere önem verildiği görülmektedir. Bu nedenle tüm eğitim ve gelişim kademelerinde çocukların psikososyal ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamaması gibi bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Psikososyal ihtiyaçların yeterince karşılanamaması, çocukların daha sonraki gelişim basamaklarında birçok sosyal duygusal sorun (iletişim, kişilerarası ilişkiler, duygularını yönetme, sosyal özgüven vb. alanlarda) yaşamalarına neden olabilmekte, bilişsel/akademik işlevsellikleri de daha alt seviyede kalmaktadır. Okullarda kapsamlı-gelişimsel rehberlik modeli çerçevesinde hazırlanacak eğitim programları ile çocukların olumlu gelişimsel özelliklerini ön planda tutarak daha sağlıklı gelişimleri için fırsatlar sağlanabilir.

2.1.1.2.1. Pozitif Genç Gelişim Programları

Pozitif genç gelişimi programları, gençlerin başarılı birer yetişkin olmalarını gerçekleştirmek için gereksinim duyulan yetenek, değer, tutum ve sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olan programlardır. Bireyin içsel ve dışsal güçleri kazanması toplumda bağımsız, üretken, mutlu ve başarılı bir yetişkin olmasında büyük yarar sağlayacaktır. Bu kapsamda okul ve aile

işbirliği ile oluşturulan pozitif genç gelişim programları, gençlere birçok açıdan gelişim fırsatı sağlamaktadır.

Günümüzde etkili genç gelişimi programlarına bakıldığında, katılıma ve liderliğe önem veren, anlamlı ve olumlu yetişkin-genç ilişkisi kuran ve yaşam becerilerine odaklanan programların ön plana çıktığı görülmektedir (Özbay, 2013a). Pozitif genç gelişimini temel alan programların ise aşağıdakilerden bir ya da daha fazlasını başarması beklenmektedir (Aydoğan, 2013). Bunlar;

- Yılmazlık
- Sosyal yetkinlik
- Duygusal yetkinlik
- Bilişsel yetkinlik
- Davranışsal yetkinlik
- Ahlaki yetkinlik
- Öz-belirlemeye teşvik
- Maneviyata teşvik
- Öz-yeterliğe teşvik
- Açık ve pozitif kimlik tanımlanması
- Gelecek için inanca teşvik
- Olumlu davranışın tanınmasını sağlama
- Olumlu sosyal katılım için fırsatlar sunma
- Olumlu sosyal normlara teşvik etme.

Bu kapsamda geliştirilecek programlar aile, okul ya da başka çevrelerde çocuklar için uygulanabilir bir biçime getirilmektedir. Pozitif genç gelişim programlarının yapılandırılmasında belli ilkelerin temele alınması gerekmektedir. Bu ilkeler (Aydoğan, 2013; Terzi, 2013):

- Pozitif genç gelişimi, amaçlı bir süreçtir. Bu gençler için koruyucu faktörleri sağlamada proaktif olmayı gerektirir.
- Pozitif genç gelişimi, gençlerin riskli davranışlarını önlemek ve olumsuz davranışlarını kontrol altına alma çabalarını içerir.
- Tüm gençlik pozitif büyüme ve gelişme kapasitesine sahiptir.
- Pozitif genç gelişimi, gençleri sağlıklı, mutlu ve güvenli bir yetişkinlik için hazırlar.
- Pozitif gençlik gelişim programlarında gençler ve yetişkinler birlikte çalışırlar.
- Tüm paydaşlar çocukların olumlu yaşantı deneyimlemeleri için işbirliği içindedirler.

- Pozitif genç gelişim gençlerin topluma hizmet etmeleri aracılığıyla kendilerini geliştirmelerini sağlar.
- Pozitif genç gelişimi, sadece risk gruplarını değil toplumun bütün üyelerini içerir ve toplumun gençlere yaptığı bir yatırımdır.
- Okul ortamı ve öğretmenler çocukların gelişimsel güçlerini destekleci bir role sahiptirler.

Yaşam becerileri içerdiği sosyal, bilişsel, duygusal ve sağlık alanlarına yönelik işlevsel davranışlarla birlikte çocuk ve gençlerdeki duygusal, davranışsal ve ilişkisel sorunlarla başa çıkmalarında etkili sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Granger, 2002). Gençlerin içinde bulundukları gelişimsel süreçte ve yetişkin yaşamında ihtiyaç duydukları bu beceriler doğal yaşam sürecinde kazanıldıkları gibi özellikle risk gruplarına yönelik hazırlanan eğitim programları ile de kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Yaşam becerileri eğitim programları gençlerin gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanırken, gençlerin yeteneklerini geliştirmeye, karakterlerini güçlendirmeye ve topluma katkılarını arttırmaya yönelik etkinliklere katılmalarını desteklemeye çalışmaktadır (Horner vd., 2000; Teipel, 2002). Okulda uygulanan pozitif genç gelişimi programlarının temelinde gençlerin kendilerini okula ait hissetmeleri, yılmazlık hislerinin güçlendirilmesi, kendilerini değerli olarak algılamaları ve kendilerini anlamalarının sağlanması bulunmaktadır. Bu özellikteki programlar, gençlerdeki risk faktörlerini de azaltmaktadır (Masten ve Coatsworth, 1998). Risk faktörleri azaldığında olumlu gelişim potansiyelleri ortaya çıkmaktadır.

Yaşam becerileri eğitim programları kapsamında çocuklara kazandırılacak empati, sempati, yardım etme, işbirliği ve paylaşım gibi davranışları içeren olumlu sosyal davranışlarla, diğer insanlara yönelik sosyal ilgi ve şefkat/merhamet becerilerinin gelişimini destekler. Kişisel ve sosyal bağlamda sağaltıcı etkiye sahip olan olumlu sosyal davranışlar toplumsal ve bireysel risk etmenlerine rağmen bireyin sosyal ilişkiler kurmasını ve bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlamaktadır (Kim ve Stevens, 1987).

Çocuklara, ailelerine ve okul personeline problem çözme, karar verme, planlama, amaç belirleme, yardım etme için fırsatlar sağlanmalıdır. Kişinin destek alabileceği kişiler olmadığı sürece, zor koşulların üstesinden gelmesi daha da güç olacaktır. Kişinin destek alacağı kişiler sadece aile üyeleri değil, öğretmenleri, komşuları ve arkadaşlarıdır. Bu anlamda yetişkinler çocuklara özel bir ilgi göstermeli ve bakım sağlayıcı, kolaylaştırıcı bir ilişki geliştirmeli ve çocukların gelişimini olumlu yönde desteklemelidirler (Öğülmüş, 2001).

Pozitif genç gelişimi programlarının gençlerin davranışlarında olumlu değişiklikler gösterdiği ortaya çıkmıştır (Benson vd., 2006; Kabakçı, 2013; Lerner vd., 2005). Programlar sosyal ve

duygusal alanlarda gençleri önemli ölçüde geliştirmekte, geleceğe yönelik inançlarını arttırmakta, gençlerde özgüven, maneviyat ve yetkinliği güçlendirmektedir (Catalano vd., 2004). Pozitif genç gelişimi programları gençlerde yılmazlığı geliştirmede oldukça etkilidir. Çeşitli model ve kuramlara göre pozitif gençlik gelişimi ile yılmazlık arasındaki ilişki farklı ele alınmıştır. Bazılarına göre yılmazlık pozitif gençlik gelişiminin öncüsü, bazılarına göre de bir sonucudur (Kabakçı, 2013). Pozitif genç gelişimi programları gençlerin akademik başarısını arttırmada da etkili programlar olarak öne çıkmaktadır (Lerner vd., 2005). Yaşam becerileri programları ile gençlerin hem bilişsel açıdan öğrenme sorunların üstesinden gelebilmelerine hem de yaşam için gereksinim duydukları diğer becerileri kazanmalarını destekleyerek olumlu gelişimlerine fırsat sağlanmaktadır (Catalano vd., 2004). Zaten program içerikleri incelendiğinde bilişsel gelişim pozitif genç gelişiminin geliştirmeyi hedeflediği boyutlardan biridir (Lerner vd., 2011a).

2.1.1.2.2. 4-H: Pozitif Genç Gelişimi Programı

Pozitif genç gelişimi temelli uygulanan programlardan biri de 4-H yaşam becerileri programıdır (Roth ve Brooks-Gunn, 2003). 4-H programının hedefi pozitif genç gelişimi temelinde deneyime dayalı öğrenme fırsatları ile gençlerin vatandaşlık, liderlik, sorumluluk ve yaşam becerilerini geliştirmektir (Bornstein, 2003). İlk başlarda kırsal kesimlerdeki gençleri hedef alan tarımsal odaklı bir örgüt olarak düşünülen organizasyon; bugün vatandaşlık, sağlıklı yaşam, bilim, mühendislik ve teknoloji programları üzerinde durmaktadır. Örgüt ve yönetim yapısı değişiklik gösterse de 4-H ve benzeri programların dünyada 80'in üzerinde ülkede olduğu görülmektedir (4-H Organizasyonu, 2014).

4-H İngilizce olan dört kelimenin ilk harflerinden oluşmaktadır. Buna göre; HEAD, HEART, HANDS ve HEALTH kelimeleri 4-H'yi oluşturmaktadır. Türkçe karşılığı baş-bilişsel alan, kalp-duygusal alan, el- sosyal alan ve sağlık- sağlık alanı olan bu dört kişisel gelişim alanı etrafında oluşturulan kapsamlı program 4-H olarak bilinmektedir. 4-H programı gençleri bilim ve sanat alanlarında eğitmeyi ve onları dostluk ve sosyal ilişkiler konusunda kendilerini geliştirmeleri için teşvik etmeyi hedeflemektedir. 4-H programı sürekli yayılarak; fotoğrafçılık, doğanın korunması, yemek yapma, topluluk önünde konuşma, tarih, sanat gibi birçok farklı alanda yeni projeler geliştirerek çocukları desteklemektedir (4-H Organizasyonu, 2014). Yaz kampları, eyalet ve ülke fuarları gibi organizasyonlar yapan 4-H programı, uluslararası değişim programları vasıtasıyla da çocuklara gezi ve kültürel etkinlikler düzenlemektedir. ABD'de sunulan hibelerle programda genç gelişimi akademisyenlerin sorumluluğunda ilerlemektedir. Böylece California, Colorado gibi ülkenin önemli üniversitelerinde çalışan profesyonel akademisyenler programın güncellenmesi, değerlendirilmesi, yeni bilgilerin

oluşturulması ve uygulamaların etkisi konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (4-H Organizasyonu, 2014). 4-H programında akademisyenler dışında ABD vatandaşlarından 540 bin gönüllü görev yapmaktadır. Hayatın her kesiminden gelen gönüllü 4-H gönüllüleri, proje gruplarında, kamplarda, konferans ve diğer etkinliklerde görev almakta, gençlerin sorumluluk ve özgüvenlerini geliştirmelerinde, yeni beceriler öğrenmelerini sağlamada önemli roller üstlenmektedirler (4-H Organizasyonu, 2014).

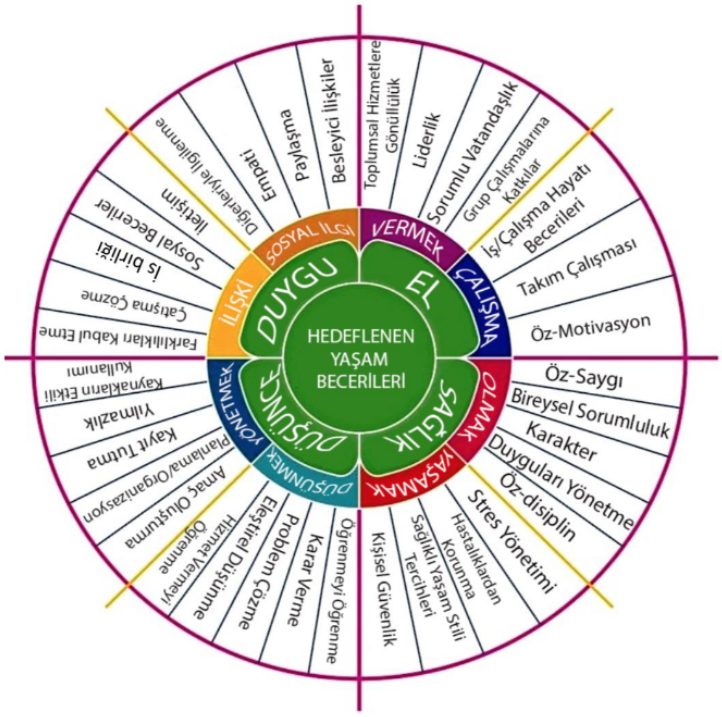
4-H programı okul sonrası ve kamp programı şeklinde iki farklı uygulama modeline sahiptir. Okul sonrası programlarda deneysel ve işbirlikçi öğrenme faaliyetlerini kullanan program, gençlerin uzman yetişkinlerle etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Böylece onların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları için gerekli yaşam becerileri çocuklara kazandırılmaktadır. Okul sonrası programlar birçok şehir ve kasabada uygulanırken, kamp programları daha çok eyalet düzeyinde uygulanmaktadır. Eyaletlerdeki kamplar bu amaçla kurulmuş gençlik merkezlerinde uygulanabilmektedir (4-H Organizasyonu, 2014).

ABD'deki bazı eyaletlerde 4-H'nin farklı uygulamalarının da olduğu görülmektedir. Cloverbuds (Yonca Tomurcukları), Cloverkids (Yonca Çocuklar), 4-H Maceracılar, İlköğretim Üyeleri, ya da Mini 4-H gibi 5-8 yaş dönemine yönelik programlar bu uygulamalara örnek olarak verilebilir. Ayrıca birçok üniversitede 4-H öğrenci kulüpleri de olduğu görülmektedir. Bu üniversite kulüplerindeki çocuklar genellikle 4-H programından daha önce yararlanmış çocuklardır. Bu açıdan bakıldığında program gençlerin hem kendilerini geliştirmelerini sağlamakta hem de aynı gençler ilerleyen yıllarda programa gönüllü olarak katılmakta ve başka gençlerin gelişimine destek olmaktadırlar.

Yukarıda da değinildiği üzere 4-H ile ilgili birçok üniversite akademik çalışmalar yapmakta ve uygulamaya dönük programlar geliştirmektedir. ABD'de bu konuda ciddi çalışmaları olan Tuffts Üniversitesi ve Colorado Üniversitelerinin çalışmalarının da oldukça kapsamlı olduğu görülmektedir. Projemiz kapsamında uygulayacağımız programın temel kaynakları bu üniversitelerin çalışmalarından esinlenerek desenlenmiştir. Yöntem kısmında açıklanacak uygulama aşamaları için temel olan 8 ana yaşam becerisi (Yönetmek, Düşünmek, İlişki, Sosyal İlgi, Vermek, Çalışmak, Olmak ve Yaşamak) Colorado Üniversitesinin oluşturduğu taksonomisi temel alınarak şekillendirilmiştir. Buna göre 4-H altındaki 8 ana kategori Tablo 1'de ve Şekil 2'de sunulmaktadır.

Tablo 1. 4-H Modeli ve Kategorileri

4 - H	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler
ZİHİNSEL ALAN (HEAD)	**Yönetmek**	Amaç oluşturma Planlama/organizasyon Kayıt tutma Yılmazlık Kaynakların etkili kullanımı
	Düşünmek	Öğrenmeyi öğrenme Karar verme Problem çözme Eleştirel düşünme Hizmet vermeyi öğrenme
DUYGUSAL ALAN (HEART)	**İlişki**	Farklılıkları yönetme Çatışma çözme İşbirliği Sosyal beceriler İletişim
	Sosyal İlgi	Başkalarıyla ilgilenme Paylaşma Empati Besleyici ilişkiler
SOSYAL ALAN (HANDS)	**Vermek**	Toplumsal hizmetlere gönüllülük Liderlik Sorumlu vatandaşlık Grup çalışmalarına katkılar
	Çalışmak	İş/Çalışma hayatı becerileri Takım çalışması Öz-motivasyon
SAĞLIK ALANI (HEALTH)	**Olmak**	Öz-saygı Bireysel sorumluluk Karakter Duyguları yönetme Öz-disiplin
	Yaşamak	Stres yönetimi Hastalıklardan korunma Sağlıklı Yaşam Kişisel güvenlik



Şekil 2. 4-H: Hedef Yaşam Becerileri Ana ve Alt Kategorileri

4-H programlarında Lerner vd. (2009) yaptıkları çalışmalar ön plana çıkmaktadır. 2002-2003 eğitim öğretim yılında başladıkları boylamsal araştırmayı 6 yıl sürdürmüşlerdir. Çalışmalarının 6. yılında 45 farklı eyaletten 6450 ergen hakkında veri toplamışlardır. Bu verilerin ışığında gençlerin davranışsal ve bilişsel özelliklerini ölçmeye çalışmışlardır. Bunun yanı sıra gençlerin okul başarılarını, kariyer hedeflerini, bilim ve teknoloji ile ilgilerini de belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca gençlerin vatandaşlık becerilerini, sağlıklı beslenme ve egzersiz alışkanlıkları, cinsel davranışlarını, sigara alkol gibi bağımlılıklarını, zorbalık şiddet gibi problem davranışlarını da değerlendirmişlerdir. Buna göre 4-H programına katılan gençlerin aileleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde iyi olduğu görülmüştür. 4-H programına devam etmiş 10. sınıf öğrencilerinin diğer akranlarından çok fazla toplumlarına katkı yapan gençler oldukları görülmüş. Bilişsel gelişime bakıldığında ise 4-H programına devam etmiş 10. sınıf öğrencilerinin diğer akranlarına göre derslerde daha iyi notlar aldıkları görülmüş. Programa devam eden öğrencilerin diğer akranlarına göre cinsel deneyim, alkol, sigara kullanımı ve suça yönelik davranışlarının anlamlı derecede az olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre 4-H katılımcıları diğer akranlarına göre fen, mühendislik ve

bilgisayar teknolojileri konusunda yaklaşık iki kat daha fazla ilgi göstermekte, bu alanda kariyer planlamakta oldukları bulunmuştur.

Sonuç olarak 4-H gençleri genel olarak akademik olarak daha başarılı, sorumlu vatandaşlık becerileri daha ileri olan problem davranışları daha düşük gençlerdir (Lerner vd., 2009). Bu kapsamda 4-H pozitif genç gelişimi modeli gençlerin güçlü, sağlıklı ve olumlu özellikler geliştirmelerinde, topluma faydalı bireyler olmalarında oldukça yararlı bir program olarak görülmektedir.

2.1.2. Pozitif Genç Gelişimi ve Yaşam Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Araştırmalar pozitif genç gelişimi ve yaşam becerileri programlarının farklı yaş gruplarında etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Gençler ile yapılan çalışmalar bu tür programların olumlu davranışı arttırırken, olumsuz davranışları azalttığını göstermektedir. Norton ve Watt (2014) tarafından 159 öğrenci ile yapılan çalışmada pozitif genç gelişimi programının özellikle doğa programları eşliğinde yapıldığında etkili olabileceğini göstermiştir. Ayrıca Kaniusonyte ve Zukauskiene (2018)'nin hazırladığı pozitif genç gelişimi programı da ergenlerin ebeveynler ile ilişkisini olumlu anlamda arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Pozitif genç gelişimi programları kültürel olarak da sınanmış ve etkililiği ispatlanmıştır. Ma ve Shek (2017) Çin'de yaptıkları araştırmalarında pozitif genç gelişimi programlarının yaşam becerilerini arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu tür programlar içerisinde önemli bir yere sahip 4-H modeli çerçevesinde yapılan araştırmalar programın etkililiğini açık bir şekilde göstermektedir. Holsen vd. (2017) tarafından hazırlanan ve 1195 lise öğrenci ile uygulanan programın yaşam becerilerini arttırırken, öğrencilerde var olan depresif belirtileri ve anksiyete düzeylerini düşürdüğü gözlemlenmiştir. 4-H modeli temel alınarak yapılan bir diğer yaşam becerileri programının etkililiği araştırmasında ise Jelicic vd. (2007) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden 5. sınıf öğrencilerinin daha düşük risk davranışı gösterdiği, 6. sınıf öğrencilerinin ise daha düşük depresyon düzeyine sahip olduğunu gözlemlemiştir. Armstrong (2010) tarafından hazırlanan 4-H programı ise birçok alanda gençlerin gelişimi için olumlu artış gözlemlenmesi açısından önemlidir. Programa katılan öğrencilerin katılmayan öğrencilere göre plan yapma, organizasyon, sorumluluk alma, olumlu kararlar alabilme, iletişim, liderlik ve işe hazırlanma alanlarında daha yüksek puanlar aldıkları bulgulanmıştır. Jordaan vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada ise geliştirilen programın gençlerde öfke yönetimi ve problem çözme davranışlarında olumlu yönde etkili olsa da tüm yaşam becerilerini geliştirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğu raporlanmıştır.

Yukarıda belirtilen çalışmalara ek olarak, pozitif genç gelişimi programları dezavantajlı gruplar ile de çalışılmıştır. Deniz vd. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada hazırlanan yaşam becerileri eğitimi programı suça karışmış 15 genç üzerinde uygulanmıştır. Program sonucunda duyguları tanıma ve ifade etme, etkili iletişim, problem çözme, öfke kontrolü, saldırgan ve atılgan davranış gibi becerilerde olumlu yönde bir artış gözlemlenirken, stresle başa çıkma becerisine programın bir etkisinin olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca Melendez-Torres vd. (2016) tarafından hazırlanan bir başka program ise madde bağımlılığı yaşayan gençlerle uygulanmıştır. Araştırma sonuçları pozitif genç gelişimi programının madde kullanımını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

Bütün bu araştırma sonuçları dikkate alındığında pozitif genç gelişimine dayalı olarak hazırlanan ve uygulanan yaşam becerileri eğitim programları gençlerin potansiyel güçlerini geliştirmede, olumsuz özelliklerinin ve riskli davranışlarının azaltılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan proje kapsamında özelde üstün yetenekli çocuklara genelde ise tüm çocuklara yönelik olarak geliştirilen Yaşam Becerileri Eğitim Programının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. Üstün Yeteneklilik

Medeniyet yarışında geri kalmak istemeyen tüm toplumlar kendi üstün yetenekli bireylerine önem verme gereği hissetmişlerdir. Bu kapsamda, 1950'li yıllarda uzaya gidecek teknolojiye ulaşan toplumlar, kendi çocuklarının potansiyellerini en iyi şekilde şekillendirebilmiş toplumlardır. Gelişmiş Batı toplumları dışında Japonya, Kore ve Çin gibi Uzakdoğu ülkelerinin teknolojik ve ekonomik atılımlarında kurdukları eğitim sistemlerinin olumlu bir sonucudur. Türkiye, dünyadaki başarılı eğitim uygulamalarını ve bilimsel bulguları model alsa da; bu yarışta halen çok geriden gelmektedir. Bu nedenle son yıllarda Türkiye'nin üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda ciddi bir arayışa girdiği anlaşılmaktadır (MEB, 2013; TBMM, 2012). Böyle kişilerin üstün özelliklerini açıklamak için de birçok kavram kullanılmıştır. Zekâ ve yetenek deyimleri de bu kavramların başında gelmektedir.

Zekâ konusundaki tanımlar süreç içerisinde birçok farklı boyutta ele alınmıştır. Bu kapsamda yapılan tanımlar farklı kuram ve yaklaşımların ürünleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceleri tek faktörle açıklanan zekâ; zamanla birden çok faktörle açıklanmaya çalışılmış ve faklı zekâ alanlarının dâhil edildiği çoklu bir zekâ tanımına doğru evirilmiştir (Bektaş, 2007). Bu kapsamda Galton, Spearman, Binet, Terman, Gardner gibi alanın bilinen öncüleri farklı tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlama denemelerinin ilklerinden biri Galton'a aittir. Galton "zekânın genel bir kapasite olduğunu, duyuların ise bilgi edinme kanalları olmaları nedeniyle genel bilişsel kapasitenin temellerini oluşturduğunu iddia etmiştir" (Sak, 2010a, s.7).

Spearman ise zekâyı sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta toplanan genel yeteneklerden oluştuğunu iddia etmiştir. Spearman, özel yeteneklerin de zekâ ürünü olduğunu kabul etmekle birlikte bunların kişiye göre farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına katkıda bulunduğu görüşünü savunmuştur (aktaran Bektaş, 2007, s.26). Galton'un tanımına karşı çıkan Binet'e göre ise zekâ; "çok daha karmaşık ve bu nedenle çok farklı zihinsel bilişenlerden oluşmaktadır" (Sak, 2010a, s.7). Binet, daha sonraları geliştirdiği zekâ testinde "şekil, tasarım ve cümle belleğinin; soyut sözcüklerden anlam çıkarabilme kapasitesinin, kavrama ve yargılama yeteneklerinin ölçülmesini" hedeflemiştir (Sak, 2010a). Terman ise Binet'in bu çalışmasını revize ederek Stanford-Binet Zekâ Testini geliştirmiştir. Böylece zekâ kavramının yanı sıra IQ (zeka bölümü puanı) kavramı da literatürde kullanılmaya başlanmıştır (Sak, 2010a, s.8). Terman zekâyı "kavram oluşturma ve bunların önemlerini belirleyebilme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Suveren, 2006, s.7).

Görüldüğü üzere zekâ kavramının ortak bir kabule dayanan tek ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Türkçe'de anlak, dirayet, zeyreklik, feraset gibi faklı kullanımları da olan zekâ *"İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı"* olarak tanımlanmıştır (TDK, 2013). Yetenek kavramı da "kabiliyet, istidat" gibi faklı kullanımları olan "*bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği veya bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2013).

Zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi üstün yetenek ve üstün zekâ terimlerinin birçok faklı tanımı bulunmaktadır. Bu farklı tanımlar geleneksel yaklaşımlarla yeni yaklaşımlar arasındaki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Bu sınıflamaların hepsinde alanın tarihsel gelişimi ve dönüşümüne paralel olarak bir önceki tanıma ya da yaklaşıma eklemeler yapılarak ve ayrıntıya inilerek geliştirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili ilk çalışmaları yapan Galton, üstün zekâyı kalıtımsal bir yetenek olarak kabul etmiştir. Galton'a göre, "bireysel farklılıklar, duyusal yeteneklerdeki farklılıklardan kaynaklanır, bireyin duyuları ne kadar keskin olursa zekâsı o kadar keskin olur" (Bektaş, 2007, s.24). Galton'dan sonra alanın öncüsü olan Terman ise üstün zekâyı IQ ile eş değer tutmuş ve zekâ testlerinde belli bir puanı alan ve üst dilime girebilenleri üstün zekâlı olarak kabul etmiştir (Öpengin, 2011). Görüşlerinin oluşmasında Alfred Binet'den etkilenen Terman'ın bu yaklaşımı günümüzde de popülerliğini sürdürmektedir. Birçok kişi üstün zekâlılığı açıklamak veya anlamak için IQ puanına bakmaktadır. Ancak Terman'ın bu yaklaşımına karşıt görüşlerin ortaya çıkması çok gecikmemiştir. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen I. Özel Eğitim Konseyi'nde üstün yetenekliler, "genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir."

tanımı yapılmış ve devamla "Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır." şeklinde tanımlanmışlardır (Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991). Üstün yetenekli çocuklar; "seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda profesyonel olarak bilinen kişiler tarafından belirlenmiş, yüksek düzeyde yaratıcı özeliklere ve belli bir görev alanında ödev sorumluluğuna sahiptirler" (Kazu ve Şenol, 2011, s.3). Bir başka tanımda ise üstün yetenek, "insanlık yaşamı için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel veya kapasitedir" şeklinde ele alınmıştır (Sak, 2010b, s. 215). Zekânın tek faktörle açıklanamayacağını düşünen bazı araştırmacılar, performans temelli başka faktörlerin de önemine vurgu yapmışlardır. Böylece kavramsal kullanımda da değişim olmuş üstün zekâ yerine üstün yetenek deyimi daha fazla kullanıma girmiştir. Günümüzde, Ataman (2004b; 2004c) gibi her iki kavramı birlikte kullanan alan uzmanları olduğu gibi; son dönemde "üstün yetenek" terimi daha geniş bir kullanım alanına kavuşmuştur.

Kavramsal ve tanımsal belirsizlik üstün yetenekli çocukların sınıflandırmasında da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklarla ilgili birçok farklı sınıflandırma bulunmaktadır. Üstün yetenekli çocukların hem IQ düzeylerine göre hem de gösterdikleri olağan dışı davranışsal özelliklerine göre farklı biçimlerde sınıflandırıldıkları görülmektedir (Sak, 2010a, s.53). Bu sınıflandırmalar, zekâ ve yetenek tanımlarında olduğu gibi benimsenen yaklaşıma göre farklılık göstermektedir. Örneğin üstün yetenekli çocuk, üstün özel yetenekli çocuk, yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı çocuk, liderlik gizilgücü ayrıcalıklı çocuk, olağanüstü yetenekli çocuklar, psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuklar olmak üzere üstün yetenekli çocukları altı başlık altında sınıflandırılmıştır (Ataman 2009, s.127). Bu örnekten anlaşılacağı üzere üstün yetenekli çocukların tanımlamalarında kesin bir sınırlamayı getiren Zekâ Bölümü Puanı (IQ) kullanılarak yapılan sınıflandırmaların dışında yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir (Ataman, 2009). Yine Ataman'ın sınıflandırmasında üstün yetenekli çocuk tanımında farklı yetenek alanları ve zekâ özellikleri akranlarından üstün olan çocuklar ön plana çıkmıştır. Bu sınıflandırmalara göre üstün yetenekli çocukların toplumdaki rastlanma düzeyleri de değişkenlik göstermektedir. Ataman'a (2009, s.125) göre "zihinsel gelişimi, akranlarına göre, iki zekâ yaşı ileride olan bir çocuğa gelişigüzel seçilmiş yüz çocuk arasında bir tane rastlanırken, daha yukarı zihin düzeyi olan örneğin; Einstein düzeyinde bir çocuk için bir milyon çocuk taramak gerekmektedir." TÜBİTAK araştırmasına göre; Türkiye'de 0-24 yaş aralığında 682 bin üstün yetenekli birey vardır ve bu sayı nüfusun yüzde 2'sini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Bu denli ender rastlanan çocukların fark edilmesi ve uygun ortamlarda desteklenerek yetiştirmeleri toplumun geleceği

açısından önemli olmaktadır. Ancak bu çocukların bir tanesinin bile eğitim kapsamı dışında kalması toplum için büyük bir kayıp olacaktır (Ataman, 2009).

2.2.1. Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri

Üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre genellikle fizyolojik, duygusal ve bilişsel olarak daha erken gelişim göstermektedirler. Üstün yeteneklilik özellikleri bebeklik döneminde bebeğin aşırı ve uzun dikkatli olma hali, az uyku ihtiyacı, aşırı hareketliliği, gürültüye aşırı tepkisi, hızlı gelişimi ve iyi bir hafızaya sahip olması gibi etkenlerle kendini göstermeye başlamaktadır (Köksal Konik, 2014, s.163-164). Bunlar haricinde bebeğin büyümesiyle birlikte üstün yetenekli çocuklar yaşıtlarına göre erken konuşmaya başlamakta ve konuşmaları yetişkin konuşmaları ile benzer düzeydedir. Çok fazla kelime bilgisine sahip olan bu çocuklar aynı zamanda yaklaşık iki yaşında iken alfabedeki harfleri tanımakta ve erken okumaya başlamaktadır (Baykoç Dönmez, 2014, s.30).

Akranlarından farklı olarak duygu ve düşünce dünyasına sahiptirler. Sosyal ilişkileri, liderlik özellikleri, duygusal olarak kendilerini sunma şekilleri normallerden oldukça farklıdır (Çağlar, 2004). Hem düşünme sistemlerinin hem duyuşsal alandaki özelliklerinin farklı olması onları kendilerine özgü bir yapıda ele almayı gerektirmektedir. Bu bağlamında bu çocukların merak, soru soru sorma, geniş bir ilgi alanına sahip olma ve bazı konulara yoğun ilgi duyma, yoğunlaşabilme, hızlı öğrenme, gelişmiş bir dil becerisi ve özgün ifade biçimine sahip olma, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, iyi bir gözlem gücüne sahip olma, analiz, ilişki kurabilme ve akıl yürütme gücüne sahip olma, aşırı karmaşık problemlere ilişkin çözümler üretip ilişkisiz gibi gözüken şeyler arasında hızlıca bağlantı kurabilen, öğrenmek ve üstesinden gelmek için yeni bilgileri yaratıcı yollarla arayan, sorgulayan, sorumluluk alan ve sorumluluğunu yerine getiren, genel olarak akademik başarısı yüksek, mükemmeliyetçi, liderlik arzusu yüksek, geniş bir hayal gücü, yeniliklere hazır olma, yaratıcılık ve üretkenlik, gelişmiş bir mizah gücü gibi bazı sosyal-duygusal ve bilişsel özelliklere sahip oldukları görülebilir (Ataman, 2004a, 2014; Callard-Szulgit, 2010; Fonseca, 2011; Levent, 2011; Özbay, 2013b).

Üstün yetenekli çocuklar olumlu sosyal duygusal özelliklerinin yanısıra bazı olumsuz psikososyal özellikler de sergileyebilmektedirler (Özbay ve Palancı, 2011). Sak'a göre de üstün zekâ ya da yetenek bireyde olumlu ve olumsuz etkileri olabilecek paradoksal bir özelliktir (2010a). Bu açıdan bakıldığında bu özelliklerin üstün yetenekli çocuklarda görülüyor olması onların duygusal ve davranışsal sorunlar yaşamadığı anlamına gelmez. Peterson (2009) ise bu durumun üstün yetenekli çocukların doğasının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Birçok araştırma üstün yetenekli çocukların güçlü ve üstün bir kişilik yapısına sahip olduklarını ve akranlarına nazaran daha az psikolojik sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Baker, 1995; Barnett ve Fiscella 1985; Eccles vd., 1989; Gust-Brey ve Cross, 1999; Kelly ve Colangelo 1984; Neihart 2002; Parker 1996, Reynolds ve Bradley 1983; Seeley, 1984'den aktaran Van der Meulen vd., 2014). Bazı araştırmalar ise üstün yetenekli çocukların psikolojik olarak daha fazla savunmasız olduklarını ortaya koymaktadır (Coleman ve Cross 1988; Czeschlik ve Rost 1994; Freeman 1994; Garner 1991; Kwan 1992; Renzulli 1981; Roedell, 1984; Whitmore 1980'den aktaran Meulen vd., 2014). Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde üstün yetenekli çocukların bilişsel özellikleri nedeniyle var olan özel güçleri onları daha dirençli hale getirirken, diğer yandan bu çocukların özel ihtiyaçları ve karakteristik özelliklerinin onları sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasız kıldığını göstermektedir (Pfeiffer ve Stocking 2000). Ancak alanyazının sunduğu sonuçlara göre üstün yetenekli çocukların diğer çocuklara oranla sosyal-duygusal sorunları daha fazla ya da daha az yaşayıp yaşamadıkları yeterince açık değildir (Peterson 2009; Van der Meulen vd., 2014). Ayrıca günümüzde üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal sorunlarının yaygınlığı ve dağılımı konusunda epidemiyolojik verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş karşılaştırmalı ve boylamsal araştırmalar bulunmamaktadır (Martin vd. 2010; Pfeiffer ve Stocking 2000; Van der Meulen vd., 2014). Bu kapsamda her iki görüşü de dikkate alarak üstün yeteneklilerin sosyal ve duygusal özelliklerini olumlu ve olumsuz olmak üzere bir arada almakta fayda bulunmaktadır. Üstün yetenekliler sahip oldukları özelliklerin çok az insanda bulunmasından dolayı kendilerini normalleştirmede zorlanırlar (Colengelo ve Colengelo, 1991). Bu ise onların kendilerini yalnız ve çok farklı hissetmelerine katkı sağlar.

Üstün yetenekli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar ve klinik çalışmalar, bu çocukların hem bilişsel özellikleri hem de duygusal özelliklerinin sonucu olarak içinde bulundukları toplumda yaşayabilecekleri belli başlı sorunların varlığını ortaya koymaktadır. Bazı araştırmalar üstün yetenekli çocukların kaygı, depresyon, stres, yalnızlık, benlik saygısı, mükemmelliyetçilik vb. birçok alandaki durumlarını açıklamaya çalışmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012). Bazı araştırmalarda üstün yetenekli çocukların olağan gelişim gösteren çocuklara göre daha olumlu bir benlik algısına sahip oldukları görülürken bazı araştırmalarda bunlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Leana –Taşcılar ve Kanlı, 2014; Metin ve Bencik-Kangal, 2012). Morelock (1992) da bu çocukların kendilerini akranlarından "farklı yerde" hissettiklerini belirtmektedir. Farklı hissetmek ise düşük benlik saygısı ile ilişkilidir (Janos vd., 1985). Gelişim alanlarındaki eş zamanlı olmayan gelişim özellikle bilişsel yeteneği yüksek olan çocuklar için çok daha zararlı olabilir. Çünkü bu çocukların duygusal olgunlukları olağanüstü bilişsel gelişimlerinden geri kalmakta ve bu durum çocukları eşitlenmemiş ve sinirli hissettirmektedir (Hollingworth, 1926; Webb, 1993).

Görüldüğü üzere üstün yetenekli çocukların birçok farklı özelliği bulunmaktadır. Fakat tüm üstün yetenekli çocukların benzer özellikleri olduğunu söylemek güçtür. Bu açıdan üstün yetenekli çocukların homojen bir görüntü sergilemedikleri bilinmektedir. Bu özelliklerinin sonucu olarak risk grubu içerisinde yer alan bu çocuklar, eğitim ve diğer ihtiyaçları açısından özel eğitime muhtaç olma durumu sergilerler (Hökelekli ve Gündüz, 2004). Üstün yetenekli çocukların normal gelişim seyri içinde olmadıkları, ihtiyaçlarını normal koşullarda karşılayamamaları, dünyayı ve kendilerini farklı algılamaları onların farklı müdahale hizmetlerine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır (Ataman, 2009).

2.2.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanması

Özel gereksinimli bireylerin özel bir eğitim alması genel bir kabule dayanmakla birlikte, örgün eğitim içerisinde üstün zekâlı ve yetenekli çocukların yetersizliğe sahip çocuklara nazaran daha az bir önlem ve ilgiye mazhar oldukları söylenebilir (Ataman, 2009). Bunun en önemli nedeni olarak da bu çocuklarla ilgili yanlış inanç ve ön yargıların yaygınlığı gösterilebilir. Bu ön yargılardan bazıları aşağıda yer almaktadır (Ataman, 2007; 2009, s.125; Callard-Szulgit, 2010);

- Bu çocuklar zaten üstün, onlar için fazladan bir eğitime ihtiyaç yoktur.
- Üstün yetenekliler, her ortamda kendilerini geliştirebilirler.
- Bu çocuklara artı bir eğitim verirsek “seçkinler” sınıfı yaratırız. Bu da topluma üstesinden gelemeyeceği sorunlar oluşturur.
- Zaten seçerek öğrenci alan ortaöğretim kurumları bu çocuklara yöneliktir, bunun dışında özel eğitim vermek abestir.
- Üstün yeteneklilerle, özel eğitimin ilgilenmemesi gerekir.

Bu ve benzeri nedenlerden dolayı üstün yetenekli çocuklar, özel eğitim alanının en göz ardı edilen ve eğitim olanaklarından yeterince yararlanamayan grubu olmuşlardır. Alanyazında üstün yetenekli çocukların tanımlanmasında yaşanılan görüş ayrılığının bu çocukların sınıflandırılmasında ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında da devam ettiği görülmektedir (Gross 2006; Koshy ve Pinheiro-Torres, 2013). Borland’a (2005) göre üstün yeteneklilik modası geçmiş bir kavramdır ve toplumda bölünmeye yarayan sosyal bir icattır ve bu kavramın hiçbir yapıcı amacı bulunmamaktadır. Maltby’ye (1984) göre de çocukların üstün yetenekli olarak sınıflandırılması uygulamada çocuklar için zararlı olabilmekte, akranları tarafından bu çocuklar olumsuz olarak algılanabilmekte ve bu sınıflandırma sosyal izolasyona yol açabilmektedir. Geake ve Gross’a (2008) göre ise üstün yeteneklilerin özel eğitim görmelerine yönelik toplumda gizli bir düşmanlık bulunmakta ve insanlar entelektüel

seçkinlerin gelişmesinden korku duymaktadırlar. Sonuç olarak akademik yetenekli bireyler için özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında bir direnç ortaya çıkmaktadır.

Üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik alanyazında var olan farklı görüşlere rağmen toplumun hazineleri olarak görülen üstün yetenekli bireyler, geleceğin sanatçıları, liderleri ve bilim insanları olacaklarından eğitimleri son derece önemlidir. Dolayısıyla da üstün zekâlı çocukların sahip oldukları özellikler doğrultusunda gelişimlerini sürdürebilmeleri için küçük yaşlardan başlayarak kendi düzeylerine uygun öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları gerekmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar evlerinde, okulda ve çevrelerinde fark edilmez ve desteklenmezse, bu özellik çocuğa ağır bir yük getirebilir. Bu durum, sadece çocuk için değil, onunla ilişkisi olanlar için de bir problem oluşturabilir (Akarsu, 2004; Akkan, 2012; Akkanat, 2004; Ataman, 2007; Karakuş, 2010; Levent, 2011).

Okulda yapılan çalışmalar ve sunulan gelişim fırsatlarının her bir üstün yetenekli öğrencinin seviyesine uygun olması gerekmektedir. Gelişim özellikleri doğrultusunda eğitim görmeyen üstün yetenekliler için okul sıkıcı bir hale gelebilir. Üstün yetenekli bir çocuğun okulda elde edeceği kolay başarı, çocukta etkili çalışma alışkanlıklarının gelişmesini engelleyebilir. Diğer çocuklardan fazla bilgiye sahip olmak, çok soru sormak, bildiklerini sözle anlatma isteği, bazen öğretmen ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Üstün yetenekli çocuklar genelde konuşmayı sevdikleri için gerek ders dışında küme tartışmalarında, gerekse ders sırasında öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırabilirler (Akarsu, 2004a; Akkan, 2012; Akkanat, 2004; Ataman, 2007; Karakuş, 2010; Levent, 2011).

Bu nedenle üstün yetenekli bireyler erken yaşta yönlendirildiklerinde gelişimleri hızlanmakta ve topluma katkıları artmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitim kapsamı dışında kalması, hem ülke hem de insanlık için büyük bir kayıp olmaktadır. Bu çocuklar geleceğin araştırma uzmanları, bilim adamları, askeri liderleri ve yaratıcı sanatçıları olacağı için, eğitimleriyle ilgili önlemler alınmadığı takdirde ülkelerin geleceği tehlikeye atılmış olacaktır. Bu olumsuz ihtimalleri önlemek için de bu özellikteki çocukları, en güvenilir yollardan erken tanılamak ve durumlarına uygun olan eğitim ortamı içinde yetiştirmek toplumun sorumluluklarından biridir (Levent, 2011). Toplumun bu çocuklarla ilgili olumsuz inanç ve düşüncelerini değiştirmenin yolu ise bu çocukların özelliklerinin iyi anlaşılmasından geçmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilmiş olan eğitim önlemleri çeşitli model ve stratejilerden oluşmaktadır. Üstün yetenekliler için oluşturulmuş modellere; Purdue Modeli, Program Farklılaştırma Modeli, Birleştirilmiş Program Modeli, Gagne'nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli Gruplama ve Okul Zenginleştirme Modeli örnek olarak verilebilir

(Delcourt vd., 2007; Tortop, 2012). Hızlandırma, gruplama, zenginleştirme ve mentörlük gibi farklı uygulamalar ise üstün yetenekli çocuklar için oluşturulmuş farklılaştırma stratejileridir (Callard-Szulgit, 2010; Sak, 2010a; Tortop, 2012; Van der Meulen vd., 2014). Bu stratejilerden; gruplama uygulamaları süresi bakımından tam zamanlı, yarı zamanlı; içeriği bakımından ise homojen ve heterojen gruplar olarak ayrılabilmektedir. Tam zamanlı gruplama uygulamaları "*Homojen Gruplar: sınıflar arası özel sınıf, tam özel sınıf, kısmen özel sınıf, özel okul XYZ grupları, özel sınıf içinde benzer gruplar; Heterojen Gruplar: okul içinde okul, karma sınıf ve normal sınıfta öğretim"* gibi çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır. Yarı zamanlı gruplama uygulamaları ise *"Homojen: Kaynak oda, derse dayalı tekrarlı gruplar, sınıf içi benzer yetenek grupları; Heterojen: sınıf içi karışık yetenek grupları ve sınıf içi çok düzeyli gruplar"* şeklinde ayrılmaktadır (Sak, 2010a, s.117; Tortop, 2012). Bu kapsamda üstün yetenekli çocuklarla ilgili ayrı eğitim (üstün yetenekli çocuklar için açılmış okullarda) ya da birlikte eğitim (normal sınıflarda kaynaştırma uygulaması) gibi iki genel uygulama olduğu söylenebilir (Delcourt vd., 2007; Van der Meulen vd., 2014).

Türkiye'de üstün yeteneklilere yönelik mevcut eğitim uygulamalarına bakıldığında ise çok da çeşitli bir görünüm olmadığı anlaşılacaktır. Yukarıda da belirtildiği üzere Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda en yaygın olan resmi eğitim kurumları Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. BİLSEM'ler, müfredat zenginleştirmeleriyle çocukların yaratıcılıklarının yanında duygusal ve sosyal yönden de gelişmelerini sağlayacak etkinlikleri müfredatla bütünleştiren merkezlerdir (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004, s. 59). BİLSEM'ler örgün eğitim kurumları olmayıp, üstün yetenekli çocuklara destek eğitim sunmak amacıyla kurulmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren kurumlardır. Bu merkezlerde devam eden çocuklar, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda proje tabanlı eğitim almaktadırlar (Kazu ve Şenol, 2011, s.4). Türkiye'de farklılaştırılmış program uygulanan bir resmi proje okulu olan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu'dur. Üstün yetenekli çocuklar için özel teşebbüsler ve vakıflarca açılan ayrı eğitim kurumlarının ya da özel sınıfların son dönemlerde sayısının artmaya başladığı görülmektedir. Bu kapsamda bazı vakıf ve özel liselerin (TEVİTÖL, TÜZEYSAV vb.) ön plana çıktığı söylenebilir. Bunların dışında Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜYÇEV), Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Federasyonu (UYEF) gibi farklı kuruluşların da üstün yetenekli çocuklara yönelik hizmetler sürdürdüğü görülmektedir (Özbay, 2013b). Üstün yetenekli çocuklar için son dönemde birçok özel teşebbüsün okullar açtığı görülse de bu okulların başarısının değerlendirilmesi henüz tam anlamıyla söz konusu değildir.

2.2.3. Üstün Yeteneklilik ile İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde üstün yeteneklilerin eğitiminde uygulanan çeşitli modellerin araştırmacılar tarafından incelendiği görülmektedir (Dai vd., 2011). Bu kapsamda ayrı eğitim kurumları üzerine de birçok çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır (Alston, 2011; Barnes-Akın, 2010; Ross-Sisco, 2008). Birlikte eğitim veren kurumlar ve kaynaştırma uygulamaları gelişmiş ülkelerde daha yaygın olmasına rağmen güncel araştırmalar bu uygulamaların da çeşitli sınırlılıklara sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Bourgeois, 2012; Harden, 2012; Maguire, 2008; Young, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar göstermektedir ki üstün yeteneklilerin eğitimde tek ve ortak kabule dayalı bir model bulunmamaktadır (Adler, 2008; Carper, 2002; Hill-Anderson, 2008; Young, 2010). ABD'de aynı illerde yapılan araştırmalarda bile farklı bölgelerde farklı uygulamalar yapıldığı anlaşılmaktadır (Stelk, 2007).

Alandaki bazı görüşler ayrı eğitim okul ve programlarının üstün yetenekli çocukların tümü için en uygun ve olumlu eğitim ortamı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Marsh, 2005; Marsh ve Craven, 2006; Marsh ve Hau, 2003, 2004). Ayrı eğitim ortamlarının rekabetçi bir ortama sahip olmasının akademik benlik kavramı ve sosyal karşılaştırma süreçleri bakımından olumsuz etkilerinin olduğu da birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Goetz vd., 2008; Marsh ve Hau, 2003). Örneğin Marsh ve Hau'nun (2003) 26 farklı eyalette 100.000 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırma bulgularına göre ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören üstün yetenekli çocukların normal sınıflarda öğrenim gören çocuklara kıyasla akademik benlik kavramlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum "*büyük balık küçük gölet etkisi*" olarak da bilinmektedir.

Buna rağmen ayrı eğitim okul ve uygulamalarının o kadar da olumsuz olmadığını iddia eden görüşlerde bulunmaktadır. Bu iddiayı savunanlara göre özel eğitim ortamlarındaki akademik benlik kavramındaki düşüşün mutlaka olumsuz bir durum olmadığı, aynı zamanda çocukları gelecekte karşılaşabilecekleri rekabetçi ortamlara hazırlama olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Eddles-Hirsch vd., 2012; McCoach ve Siegle, 2003; Rogers, 2007). Ayrı eğitim ortamlarının başka olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu olumlu etkilerin özellikle sosyal-duygusal alanlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışma yapan bazı araştırmacılar okullarda ileri seviye kurslar ve ileri seviye çocukların toplandığı grupların bu çocukların farklılıklarını kabul eden ve özelliklerini geliştiren ortamlar olduğunu iddia etmektedir (Neihart, 2007). Bazı araştırma sonuçlarına göre üstün yetenekli çocuklar için açılmış ayrı okullarda üstün yetenekli çocukların farklılıklarının kabul edilmesi, onların akranları tarafından alay edilme korkusu olmadan akademik zorluklarla baş etmeleri için özgür bir ortam sağlamaktadır (Cross, Stewart ve Coleman, 2003).

Yapılan alanyazın taraması sonucunda üstün yeteneklilerin kavramsal tanımlanmasından eğitim ihtiyaçlarına kadar farklı görüşlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu alanda farklı görüşlerin olması üstün yetenekli bireylerin özel eğitim kapsamında değerlendirilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının farklı stratejilerle karşılanması gerçeğini değiştirmemektedir. Bu kapsamda üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları gelişime açık özellikleri pozitif genç gelişimi temelli eğitim programları ile desteklemek suretiyle onların olumlu gelişimlerine katkı sağlanacaktır. Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların özellikle sosyal duygusal özelliklerinin normal akranları ile birlikte, ebeveynlerinin de katılımıyla onları ekolojilerinden ayırmadan, gelişimleri amaçlanmıştır.

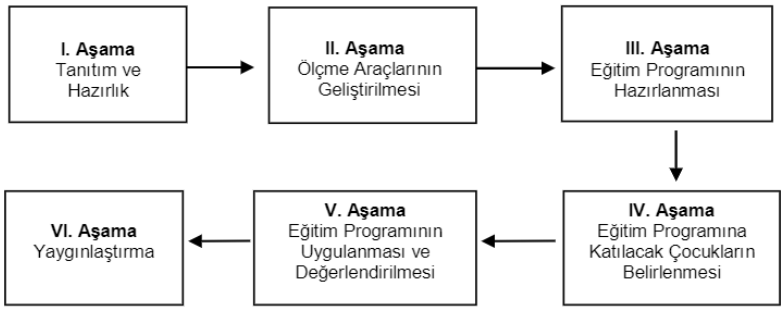
BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Gaziantep il sınırları içerisinde bulunan üstün yetenekli çocukların yaşam becerilerini arttırmaya yönelik bir yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesini ve etkililiğinin test edilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın deseni nicel ve nitel yöntemi içeren karma araştırma yöntemi (mixed research design) olarak belirlenmiştir (Tashakkori ve Tedlie, 2003).

Bu araştırma altı aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar ve araştırma desenleri sırasıyla Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3: Araştırmanın aşamaları

3.1.1. Tanıtım ve Hazırlık

Bu aşamada Gaziantep ilindeki Bilim Sanat Merkezleri'nde çalışan öğretmenlere ve üstün yetenekli çocukların velilerine projenin amaçları ve hedefleri tanıtılmak üzere Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde bilgilendrilme toplantısı yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın deneysel aşamasında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların seçildiği özel bir okulda görevli öğretmenler ve velilere yönelik olarak projenin amaçları ve hedefleri tanıtılmak üzere de bir toplantı gerçekleştirilmiştir.

3.1.2. Ölçme Araçları Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında Ebeveyn Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu, Yaşam Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçme araçları geliştirilirken nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

3.1.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan yaşam becerileri eğitim programı 5C modeline uygun olarak 35 beceriyi kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

3.1.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programına Katılan Çocukların Belirlenmesi

Eğitim programına katılacak olan çocukların belirlenmesi işlemi için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

3.1.5. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Bu aşamada eğitim programının çıktılarının test edilmesi için ön-test, son-test, izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca programın etkilerini tespit etmek için 4 öğrenci, bu öğrencilerin ebeveynlerinden biri ve sınıf rehber öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.1.6. Yaygınlaştırma

Bu aşamada proje sonucunda elde edilen kazanımların ve proje çıktılarının ilgili paydaşlar ile paylaşılma çalışmaları sürmektedir. Özellikle üstün yetenekli çocuğa sahip ailelere ve öğretmenlere yönelik olarak Hasan Kalyoncu Üniversitesi Çocuk Üniversitesi bünyesinde bilgilendirici seminer/eğitimler yapılması planlanmaktadır.

3.2. Araştırma Grubu

Hazırlanan eğitim programına katılan normal ve üstün yetenekli çocukların belirlenmesi, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde takip edilen adımlar aşağıda sıralanmıştır.

3.2.1. Aday Çocukların Belirlenmesi

Çocukların normal ve üstün yetenekli olup olmadıklarını belirlemek için ilk aşamada araştırma kapsamında hazırlanmış ve EK 1 ve EK 2' de sunulan Ebeveyn ve Öğretmen Gözlem Formları uygulanmıştır. Uygulanan Ebeveyn Gözlem Formundan 88-132 arası puan alan çocuklar normal, 132 üzeri puan alanlar ise üstün özelliklere sahip, Öğretmen Gözlem Formundan 94-141 arası normal, 141 üzeri puan alanlar üstün özelliklere sahip çocuklar olarak ön değerlendirmeleri yapılmıştır.

3.2.2. Çocukların Yetenek Düzeylerinin Belirlenmesi

Ebeveyn ve Öğretmen Gözlem Formları'ndan elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan ön değerlendirme ile belirlenen çocukların normal ve üstün yeteneklilik durumlarının belirlenmesinde Temel Yetenekler Testi (TYT 6-8) kullanılmıştır. TYT 6-8 sınıf düzeyinde normlara sahip olduğu için 5. sınıfa devam eden çocukların değerlendirilmesine olanak sağlayamamaktadır. Bu nedenle proje önerisinde araştırma grubuna dahil edilmesi planlanan 5. sınıf düzeyindeki çocuklar çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu araştırma kapsamında TYT 6-8 ile Gaziantep ilindeki bir özel okulda öğrenim gören çocuklar üzerinde tarama ve uygulama yapılmıştır.

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

TYT 6-8 ile yapılan tarama sonucunda 6. ve 7. sınıf düzeyinde 40 normal ve 40 üstün yetenekli olmak üzere toplam 80 çocuğun uygun özellikler sergilediği belirlenmiştir. Bu çocuklar arasından programa gönüllü katılmak isteyen çocuklar arasından 50 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çocuklar sınıf düzeyi ve yetenek durumları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmışlardır. Bu şekilde 25 çocuk deney 25 çocukta kontrol grubuna atanmıştır. Programın başlangıç aşamasından itibaren yaşanan denek kayıpları (ön test uygulamasından sonra programa katılmaktan vazgeçme, programa devam etmeme, son test ve izleme testlerinden birine ya da ikisine de katılmama gibi nedenlerle) sonucunda gruplardaki denek sayısını eşitlemek için kontrol grubundan rastgele bir birey çıkartılmış ve gruplar oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grupları

Özellik	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**
	6. sınıf	7. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	
Üstün	8	6	5	2	**21**
Normal	4	0	2	9	**15**
Toplam	**12**	**6**	**7**	**11**	**36**

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kapsamında eğitim programına katılacak çocukların belirlenmesi ve eğiitm programının geçerliğini belirlemek amacıyla farklı ölçme araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Ebeveyn Gözlem Formu

Bu form eğitim programına katılmaya aday çocukların belirlenmesinde ebeveyn gözlemlerine dayalı olarak kullanılmak amacıyla geliştirilen bir formudur. Bu form, üstün yetenekli çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerini içeren ebeveyn görüşlerine dayalı bir tarama listesi niteliğindedir. Özellikle çocuğu ev ortamında gözlemlemek ve evdeki yaşantısıyla ilgili özelliklerini belirlemek amaçlanmaktadır. Formun geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış, üstün yetenekli çocukları belirlemeye yönelik dünyada kullanılan örnek ebeveyn gözlem formları incelenmiştir. Üstün yetenekli çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal özellikleri dikkate alınarak ebeveynlerin gözlemleriyle belirleyebileceği durumlar tespit edilmiştir. Geçerlilik için üstün yetenekli çocuklar konusunda uzman olan üç akademisyenden görüş alınarak gerekli revizyonlar yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Form 44 madden oluşmakta ve 4 Likert tipine göre puanlanmaktadır. Formdaki maddelerin puanlanması “Hiç = 1”, “Bazen = 2”, “Çoğunlukla = 3” ve “Her Zaman = 4” şeklinde yapılmaktadır. Ebeveyn Gözlem Formundan 88-132 arası normal, 132 üzeri puan alanlar üstün özelliklere sahip olamaya aday bireyler olarak değerlendirilmektedir. Geliştirilen form EK-1 te sunulmuştur.

3.3.2. Öğretmen Gözlem Formu

Bu form eğitim programına katılmaya aday çocukların belirlenmesinde öğretmen gözlemlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bir formudur. Bu form, üstün yetenekli çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal özelliklerini içeren öğretmen görüşlerine dayalı bir tarama listesi niteliğindedir. Özellikle çocuğun okul ve sınıf ortamındaki yaşantılarıyla ilgili özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış, üstün yetenekli çocukları belirlemeye yönelik dünyada kullanılan örnek öğretmen gözlem formları incelenmiştir. Üstün yetenekli çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal özellikleri dikkate alınarak ebeveynlerin gözlemleriyle belirleyebileceği durumlar tespit edilmiştir. Geçerlilik için üstün yetenekli çocuklar konusunda uzman olan üç akademisyenden görüş alınarak gerekli revizyonlar yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Form 47 madden oluşmakta ve 4 Likert tipine göre puanlanmaktadır. Formdaki maddelerin puanlanması “Hiç = 1”, “Bazen = 2”, “Çoğunlukla = 3” ve “Her Zaman = 4”şeklinde yapılmaktadır. Öğretmen Gözlem Formundan 94-141 arası normal, 141 üzeri puan alanlar üstün özelliklere sahip olamaya aday bireyler olarak değerlendirilmektedir. Geliştirilen form EK-2 te sunulmuştur.

3.3.3. Temel Yetenekler Testi-6-8 (TYT)

TYT (6-8), çocukların dil, akıl yürütme, sayısal ve genel yeteneklerine ilişkin sonuç veren bir ölçme aracıdır. Doğru cevapların 1 yanlış cevapların 0 olarak puanlandığı ölçme aracından elde edilen ham puanlar öğrencinin yaşadığı yerleşim yeri, sınıfı, ve cinsiyetine uygun olarak norm tablosu kullanılarak değerlendirilmektedir. TYT 6-8 öğrencinin dil, akıl yürütme ve sayısal ile genel yeteneğini ölçen bir testtir. TYT 6-8'in Türkiye'de uyarlama çalışması 1999-2003 yılları arasında 20 örneklem ilinde toplam 2988 öğrenci üzerinde yapılan uygulamalar sonucunda gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirliği Cronbach Alfa ve KR-20 yöntemleriyle hesaplanmıştır. Her iki yöntemle de güvenirlik katsayıları 0,71 ile 0,94 arasında yer almaktadır. TYT 6-8'in geçerlik çalışması ölçüt geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere iki şekilde belirlenmiştir. Yordama geçerliği için örneklem grubu çocuklarının Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Geçme ders notları kullanılmış ve geçerlik katsayıları 0,38 ile 0,55 arasında bulunmuştur. Ölçüt grup geçerliği yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe akademik bilgi ve deneyim de artacağından 6., 7. ve 8. sınıf çocuklarının yeteneklerinin büyük sınıflar lehine fark göstermesi beklenmiştir. Bu beklentiye ilişkin puan ortalamaları karşılaştırılmış, Akıl Yürütme-Sayı Dizileri testinden elde edilen 7. ve 8. sınıf çocuklarına ait test puan ortalamaları hariç, bütün testlerde büyük sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Testin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış ve TYT 6-8'in ölçtüğü yetenekler açısından yapı geçerliğine sahip olduğu kabul edilmiştir (MEB, 2010).

TYT 6-8'in norm çalışmasına göre şehirde yaşayan çocukların cinsiyet sınıf (hangi parametrelere göre ise) değişkenleri bakımından yüzdelik dilim olarak alındığı kesme noktaları norm tablosunda belirtilmiştir. Bu araştırmada üstün yetenekli olarak belirlenen çocuklar norm tablosuna göre kesme noktası olarak yüzdelik çizgisi 75'in üstünde puan alan çocuklar olarak kabul edilmiştir.

3.3.4. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)

YBÖ, Pozitif Psikoloji kuramına dayalı Pozitif Genç Gelişimi çerçevesinde yapılandırılan 4H Modeline göre tanımlanmış temel yaşam becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek 4 ana boyut, her bir ana boyutta 2 alt boyut olmak üzere 8 alt boyut ve bu boyutlarda yer alan 35 alt ölçekten ve toplam 133 maddeden oluşmaktadır. YBÖ'nün temel boyutları ve alt ölçeklerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'te verilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li Likert tipine göre puanlanmaktadır. Puanlama maddeyi okuyan kişinin o maddedeki ifadenin kendine uygunluk derecesini göz önünde bulundurarak cevaplamasına olanak ağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Ölçekteki maddenin puanlanması ise "Bana Hiç Uygun Değil=1", "Bana Uygun Değil=2", "Bana Biraz Uygun=3", "Bana Uygun=4" ve "Bana

Tamamen Uygun=5" şeklinde yapılmaktadır. Her beceriye ait alt ölçek puanının yüksek olması kişinin o beceriye daha çok sahip olma durumunu göstermektedir. Genel toplam puanın yüksek olması kişinin genel yaşam beceri düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Yaşam Becerileri Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlar

ANA BOYUTLAR	ALT BOYUTLAR	ALT ÖLÇEKLER	MADDELER	MADDE TOPLAM
SOSYAL ALAN	VERMEK	Toplumsal hizmetlere gönüllülük	1-3 arası	3 madde
		Liderlik	4- 7 arası	4 madde
		Sorumlu vatandaşlık	8-10 arası	3 madde
		Grup çalışmalarına katkı	11-13 arası	3 madde
	ÇALIŞMAK	İş/Çalışma hayatı	14-16 arası	3 madde
		Takım çalışması	17-20 arası	4 madde
		Öz-motivasyon	21-23 arası	3 madde
SAĞLIK ALANI	OLMAK	Öz-saygı	24-26 arası	3 madde
		Bireysel sorumluluk	27-30 arası	4 madde
		Karakter	31- 36 arası	6 madde
		Duyguları yönetme	37-40 arası	4 madde
		Öz-disiplin	41-44 arası	4 madde
	YAŞAMAK	Stres yönetimi	45-47 arası	3 madde
		Hastalıklardan korunma	48-50 arası	3 madde
		Sağlıklı yaşam	51., 52.	2 madde
		Kişisel güvenlik	53-55 arası	3 madde
BİLİŞSEL ALAN	DÜŞÜNMEK	Öğrenmeyi öğrenme	56-60 arası	5 madde
		Karar verme	61-64 arası	4 madde
		Problem çözme	65-69 arası	5 madde
		Eleştirel düşünme	70-73 arası	4 madde
		Hizmet vermeyi öğrenme	74-77 arası	4 madde
	YÖNETMEK	Amaç oluşturma	78-82 arası	5 madde
		Planlama/organizasyon	83-87 arası	5 madde
		Kayıt tutma	88-90 arası	3 madde
		Yılmazlık	91-95 arası	5 madde
		Kaynakların etkili kullanımı	96-100 arası	5 madde
DUYGUSAL ALAN	İLİŞKİ	Farklılıkları yönetme	101-105 arası	5 madde
		Çatışma çözme	106-108 arası	3 madde
		İş birliği	109-111 arası	3 madde
		Sosyal beceriler	112-115 arası	4 madde
		İletişim	116-119 arası	4 madde
	SOSYAL İLGİ	Başkalarıyla ilgilenme	120-123 arası	4 madde
		Empati	124-127 arası	4 madde
		Paylaşma	128-130 arası	3 madde
		Besleyici ilişkiler	131-133 arası	3 madde
TOPLAM				**133 madde**

3.4. Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)'nün Geliştirilmesi

YBÖ'nün geliştirilmesi kapsamında ilk olarak yaşam becerileri bağlamında ele alınacak kavramlara yönelik incelemeler yapılmıştır. Buna göre Tablo 3'te şematik olarak verilerin

yaşam becerileri; 4 ana boyut, her bir ana boyutta 2 alt boyut olmak üzere 8 alt boyut ve bu alt boyutlarda yer alan 35 alt ölçekte ele alınmıştır. Öncelikle ilgili literatür taranmış, 35 yaşam becerisine ilişkin 195 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışma ile madde havuzu 159'a indirilmiştir. Alanda çalışan 2 uzmandan, ölçme değerlendirme alanında 1 uzmandan ve dil açısından da 1 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 147 maddeden oluşan YBÖ uygulama formu hazırlanmıştır. Bu form ile 37 çocuk üzerinde yapılan pilot uygulama ile maddelerin anlaşılırlığı test edilerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Uygulama formunda yer alan her bir alt ölçek için geliştirilen madde sayıları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Hazırlanan ölçek formu 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde 316 çocuk ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde ise 334 çocuk olmak üzere 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden toplam 650 çocuğa uygulanmıştır. Veriler üzerinde kayıplar ve uygun olmayan cevaplamalara yönelik işlem yapılmış ve analizler toplam 623 çocuktan toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda yer alan çocuklara yönelik tanımlayıcı veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubunun Yaş, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişken	**Faktör**	**f**	**%**
Yaş	9	5	,8
	10	59	9,5
	11	145	23,3
	12	226	36,2
	13	163	26,2
	14	24	3,9
	15	1	,2
	Toplam	**623**	**100**
Cinsiyet	Kız	285	45,7
	Erkek	338	54,3
	Toplam	**623**	**100**
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	209	33,5
	6. sınıf	216	34,7
	7. sınıf	198	31,8
	Toplam	**623**	**100,0**

4 ana boyut, 8 alt boyut ve 35 alt ölçekten oluşan YBÖ'nün faktör yapısını belirlemek için AFA (Açıklayıcı Faktör Analizi), birinci düzey DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Birinci düzey ve ikinci düzey DFA sonuçlarına ilişkin grafikler EK-3'te verilmiştir. YBÖ'nin güvenirliğini hesaplamak için de her bir alt ölçeğe, alt boyuta ve ana boyutlara ilişkin Crombach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

3.4.1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

147 maddeden oluşan YBÖ'nün her bir beceriye ilişkin alt ölçek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.4.1.2. Sosyal alanın vermek alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Üç maddeden oluşan *Toplumsal Hizmetlere Gönüllülük alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .63, açıklanan varyans %59,77, α =.67 ve faktör yükleri sırasıyla .70 ile .83 arasında değişmektedir. *Liderlik alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .71, açıklanan varyans %48.73, α =.65 ve faktör yükleri .61 ile .74 arasında değişmektedir. *Sorumlu Vatandaşlık alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .61, açıklanan varyans %50.69, α =.51 ve faktör yükleri sırasıyla .68 ile .73 arasında değişmektedir. *Grup Çalışmalarına Katkılar alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %52.92, α =.56 ve faktör yükleri sırasıyla .69 ile .76 arasında değişmektedir. Vermek alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.81'dir.

3.3.4.3. Sosyal alanın çalışmak alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

İş/Çalışma Hayatı Becerileri alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .63, açıklanan varyans %57.50, α =.63 ve faktör yükleri sırasıyla .69 ile .79 arasında değişmektedir. *Takım Çalışması alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .68, açıklanan varyans %47.65, α =.64 ve faktör yükleri sırasıyla .61 ile .76 arasında değişmektedir. *Öz Motivasyon alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %57.77, α =.64 ve faktör yükleri sırasıyla .66 ile .81 arasında değişmektedir. Çalışmak alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.83'tür. Sosyal alan temel boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise α =.88'dir.

3.3.4.4. Sağlık alanının olmak alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Öz Saygı alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .54, açıklanan varyans %45.49, α =.40 ve faktör yükleri sırasıyla .56 ile .77 arasında değişmektedir. *Bireysel Sorumluluk alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .75, açıklanan

varyans %56.02, α =.75 ve faktör yükleri sırasıyla .73 ile .78 arasında değişmektedir. *Karakter alt ölçeğinin faktöriyel* yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .77, açıklanan varyans %39.28, α =.70 ve faktör yükleri sırasıyla .54 ile .68 arasında değişmektedir. *Duyguları Yönetme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %42.74, α =.56 ve faktör yükleri sırasıyla .61 ile .71 arasında değişmektedir. *Öz disiplin alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .73 açıklanan varyans %50.15, α =.68 ve faktör yükleri .68 ile .73 arasında değişmektedir. Olmak alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.87'dir.

3.3.4.5. Sağlık alanının yaşamak alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Stres Yönetimi alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .60, açıklanan varyans %48.84, α =.48 ve faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. *Hastalıklardan Korunma alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .63, açıklanan varyans %54.61, α =.59 ve faktör yükleri .71 ile .78 arasında değişmektedir. *Sağlıklı Yaşam alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .50, açıklanan varyans %64.58, α =.46 ve faktör yükleri sırasıyla .80 ve .80'dir. *Kişisel Güvenlik alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .62, açıklanan varyans %52.89, α =.57 ve faktör yükleri .71 ile .74 arasında değişmektedir. Yaşamak alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.69'dir. Sağlık alanı temel boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise α =.89'dur.

3.3.4.6. Bilişsel alanın düşünmek alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Öğrenmeyi Öğrenme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .79, açıklanan varyans %46.61, α =.73 ve faktör yükleri sırasıyla .65 ile .72 arasında değişmektedir. *Karar Verme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .67, açıklanan varyans %45.23, α =.59 ve faktör yükleri .56 ile .71 arasında değişmektedir. *Problem Çözme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .79, açıklanan varyans %50.46, α =.76 ve faktör yükleri sırasıyla .64 ile .76 arasında değişmektedir. *Eleştirel Düşünme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .76, açıklanan varyans %55.11, α =.73 ve faktör yükleri sırasıyla .72 ile .76 arasında

değişmektedir. *Hizmet Vermeyi Öğrenme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .76, açıklanan varyans %55.48, α =.74 ve faktör yükleri sırasıyla .70 ile .76 arasında değişmektedir. Düşünmek alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.88'dir.

3.3.4.7. Bilişsel alanın yönetmek alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Amaç Oluşturma alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .76, açıklanan varyans %45.95, α =.70 ve faktör yükleri sırasıyla .62 ile .72 arasında değişmektedir. *Planlama/Organizasyon alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .80, açıklanan varyans %50.21, α =.76 ve faktör yükleri sırasıyla .65 ile .75 arasında değişmektedir. *Kayıt Tutma alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .63, açıklanan varyans %55.55, α =.61 ve faktör yükleri .69 ile .79 arasında değişmektedir. *Yılmazlık alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .77, açıklanan varyans %45.90, α =.72 ve faktör yükleri .61 ile .71 arasında değişmektedir. *Kaynakların Etkin Kullanımı alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .80, açıklanan varyans %50.98, α =.77 ve faktör yükleri .68 ile .75 arasında değişmektedir. Yönetmek alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.89'dur. Sosyal alan temel boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise α =.94'tür.

3.3.4.8. Duygusal alanın ilişki alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Farklılıkları Yönetme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .77, açıklanan varyans %46.07, α =.71 ve faktör yükleri .58 ile .76 arasında değişmektedir. *Çatışma Çözme alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .59, açıklanan varyans %56.54, α =.61 ve faktör yükleri .63 ile .83 arasında değişmektedir. *İşbirliği alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .65, açıklanan varyans %57.55, α =.64 ve faktör yükleri .74 ile .78 arasında değişmektedir. *Sosyal Beceriler alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .67, açıklanan varyans %43.51, α =.57 ve faktör yükleri .64 ile .70 arasında değişmektedir. *İletişim alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .70, açıklanan

varyans %49.11, α =.66 ve faktör yükleri .55 ile .78 arasında değişmektedir. İlişki alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.82'dir.

3.3.4.9. Duygusal alanın sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Başkalarıyla İlgilenme alt ölçeğinin faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .76, açıklanan varyans %57.43, α =.76 ve faktör yükleri .74 ile .79 arasında değişmektedir. *Empati alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .72, açıklanan varyans %48.57, α =.65 ve faktör yükleri .67 ile .73 arasında değişmektedir. *Paylaşma alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .58, açıklanan varyans %51.18, α =.66 ve faktör yükleri .60 ile .78 arasında değişmektedir. *Besleyici İlişkiler alt ölçeğinin* faktöriyel yapısının belirlenebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda KMO katsayısı .53, açıklanan varyans %47.44, α =.30 ve faktör yükleri .42 ile .79 arasında değişmektedir. Sosyal ilgi alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı α =.87'dir. Duygusal alan temel boyutuna ilişkin hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise α =.90'dır.

3.3.4.10. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) belirli değişkenlerin bir kuram temeline önceden belirlenmiş faktörlere dayalı bir ön beklentinin sınanmasına dayalıdır (Schumacker ve Lomax, 2010; Sümer, 2000). Bunun sebebi 4 ana boyut, 8 alt boyut ve 35 alt ölçekli bir yapının tek bir model ile test edilmesinin mümkün olmamasıdır. Her ne kadar burada belirtilen alt ölçekler birer beceriyi ifade etse de, teorik olarak bu becerilerin ana bir yapıda birleşebilmeleri mümkün görülmemektedir. Bu çalışma kapsamında yaşam becerilerin faktör yapısının her bir alt ölçek için geçerli ve güvenilir olması yeterli görülmüştür. Bu amaçla her bir alt boyuta ilişkin ayrı ayrı DFA yapılmıştır. Ana boyutlar, alt boyutlar ve alt ölçeklere ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. YBÖ'nün Boyutları, Alt Boyutları ve Alt Boyutlarda Yer Alan Alt Ölçekler

ANA BOYUTLAR	ALT BOYUTLAR	ALT ÖLÇEKLER	MADDE SAYISI	KALAN MADDE SAYISI
SOSYAL ALAN	VERMEK	Toplumsal hizmetlere duyarlılık	3	3
		Liderlik	5	4
		Sorumlu vatandaşlık	4	3
		Grup çalışmalarına katkılar	3	3
	ÇALIŞMAK	İş/Çalışma hayatı	4	3
		Takım çalışması	4	4
		Öz-motivasyon	4	3

SAĞLIK ALANI	OLMAK	Öz-saygı	4	3
		Bireysel sorumluluk	4	4
		Karakter	6	6
		Duyguları yönetme	4	4
		Öz-disiplin	4	4
	YAŞAMAK	Stres yönetimi	4	3
		Hastalıklardan korunma	3	3
		Sağlıklı yaşam	3	2
		Kişisel güvenlik	3	3
BİLİŞSEL ALAN	DÜŞÜNMEK	Öğrenmeyi öğrenme	5	5
		Karar verme	5	4
		Problem çözme	5	5
		Eleştirel düşünme	4	4
		Hizmet vermeyi öğrenme	4	4
	YÖNETMEK	Amaç oluşturma	5	5
		Planlama/organizasyon	5	5
		Kayıt tutma	3	3
		Yılmazlık	6	5
		Kaynakların etkili kullanımı	5	5
DUYGUSAL ALAN	İLİŞKİ	Farklılıkları yönetme	5	5
		Çatışma çözme	4	3
		İş birliği	4	3
		Sosyal beceriler	5	4
		İletişim	4	4
	SOSYAL İLGİ	Başkalarıyla ilgilenme	4	4
		Empati	4	4
		Paylaşma	4	3
		Besleyici ilişkiler	4	3

147 maddelik YBÖ üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA sonucunda yükleri düşük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. DFA sonrası her bir alt boyuta ilişkin madde sayısı Vermek=13, Çalışmak=10, Olmak=21, Yaşamak=11, Düşünmek=22, Yönetmek=23, İlişki=19, Sosyal İlgi=14 ve toplam madde sayısı 133 şeklindedir. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ise Tablo 6'da ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Sekiz Alt Boyutuna Uygulanan Birinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri

Boyut	**Kikare**	**Sd**	**Kikare/sd**	**RMSEA**	**RMR**	**NFI**	**CFI**	**GFI**
Vermek	147.325	59	2.50	.05	.05	.90	.94	.96
Çalışmak	86.201	32	2.70	.05	.04	.93	.96	.97
Olmak	406.398	179	2.27	.05	.05	.87	.92	.94
Yaşamak	61.022	38	1.61	.03	.05	.94	.97	.98
Düşünmek	383.991	199	1.93	.04	.05	.90	.95	.95
Yönetmek	572.098	220	2.60	.05	.05	.87	.92	.92
İlişki	388.447	142	2.74	.05	.10	.85	.90	.94
Sosyal İlgi	150.240	71	2.12	.04	.05	.93	.96	.97

Tablo 7. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Sekiz Alt Boyutuna Uygulanan İkinci Düzey DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İndeksleri

Boyut	Kikare	Sd	Kikare/sd	RMSEA	RMR	NFI	CFI	GFI
Vermek	161.318	64	2.52	.05	.06	.89	.93	.96
Çalışmak	88.219	33	2.67	.05	.05	.93	.96	.97
Olmak	459.282	188	2.44	.05	.06	.85	.91	.93
Yaşamak	133.534	43	3.11	.06	.11	.86	.90	.96
Düşünmek	434.109	208	2.09	.04	.06	.89	.94	.94
Yönetmek	603.419	229	2.64	.05	.05	.86	.91	.92
İlişki	496.663	151	3.29	.06	.12	.81	.86	.91
Sosyal İlgi	167.867	76	2.21	.04	.07	.92	.95	.96

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde elde edilen değerlerin uyum indekslerine bakıldığında, gözlenen değerlerin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu görülmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003). Alt boyutlara ilişkin Kikare/Sd incelendiğinde mükemmel uyum gösterdikleri söylenebilir. Kikare/Sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma 5'in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Alt boyutlara ilişkin RMSEA değerleri incelendiğinde RMSEA değerinin .08'den düşük olmasından dolayı uyumun iyi olarak değerlendirilmesi mümkündür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Alt boyutlara ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. RMR uyum değerinin .04 düzeyinde olması uyumun mükemmel olduğu anlamına gelmektedir (Brown, 2006). CFI değerine bakıldığında Hu ve Bentler (2000) ve Sümer (2000) temel alındığında uyumun oldukça iyi olduğu söylenebilir (≥.90=iyi uyum). NFI için Sümer (2000), Hu ve Bentler (2000) .95 üzerinde olması halinde mükemmel uyum gösterdiğini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

3.5. Pozitif Genç Gelişim Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Bu bölümde proje çalışması kapsamında hazırlanan ve etkililiği teste edilen yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Amacı

Yaşam Becerileri Eğitim Programının amacı pozitif genç gelişimi bağlamında gençlerin yaşam becerilerini geliştirmektir.

3.5.2. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Geliştirilme Süreci

Pozitif genç gelişim temelli 4H modeline uygun yaşam becerileri eğitim programının geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranmıştır. Her bir beceriye ilişkin yapılan araştırma ve uygulamalar incelenerek, orta okul düzeyine (10-14 yaş grubuna) uygun olabilecek kazanımlar ve göstergeler belirlenmiştir. Yaşam becerilerine ilişkin belirlenen kazanımlar ve göstergelere ilişkin olarak çocuk gelişimi, PDR ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Kazanım ve göstergelere uygun olarak her bir beceri için etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinliklere ilişkin çocuk gelişimi, PDR ve ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde revizyonlar gerçekleştirilmiş ve programa son şekli verilmiştir.

3.5.3. Yaşam Becerileri Eğitim Programın Yapısı

Bu bölümde programın yapısı, hazırlanan programın ilkeleri, programın geçerlilik ve güvenirliliği, programın süresi ve uygulanması ile değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.4. Programın İçeriği

Okul içinde eğitim-öğretimle birleştirilmiş yaşam becerileri aktiviteler ya da gencin okul sonrası aktivitelere katılımı pozitif genç gelişim özelliklerinin sağlanması açısından önem arz etmektedir. Pozitif genç gelişiminde gencin gelişimsel ihtiyaçları ile tutarlı olacak şekilde aktiviteler, destekleyici ilişkiler, fırsatlar ve programların sağlanması güçlü genç gelişim açısından gereklidir.

Bu proje kapsamında, yaşam becerileri temelli hazırlanan eğitim programının alt yapısında pozitif genç gelişim yaklaşımı vardır. Pozitif genç gelişimi kapsamında geliştirilmiş olan yaşam becerileri modeli 4-H olarak kısaltılan ve 35 yaşam becerisinden oluşan bir modeldir (4-H Organizasyonu, 2014). Boyutları *(I)* Duygusal Alan (**H**eart), *(II)* Bilişsel Alan (**H**ead), *(III)* Sosyal Alan (**H**and), *(IV)* Sağlık Alanı (**H**ealth) olmak üzere dört boyutu içermektedir. Bu 4-H modeli kendi içerisinde her bir boyutta ikişer olmak üzere sekiz alt boyuta ayrılmaktadır. Sekiz alt boyutun altında ise 35 yaşam becerisi yer almaktadır. 4-H yaşam becerileri modeli kavramsal çerçeve bölümünde Şekil 2'de sunulmuştur. Hazırlanan programın içeriğinde her bir boyut içerisindeki becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler oluşturulmuştur.

Program kapsamında hazırlanan etkinlik çalışmalarında pozitif genç gelişimi ve gelişimsel güçler arasında bağlantı kurmak suretiyle gençlerin gelişime açık olan özelliklerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan aktiviteler, çocuklarda başarı hissi, benlik saygısı ve öz-güveni geliştirmeyi amaçlarken, aynı zamanda çocukların kendini ifade edebilmeleri ve

yaratıcılık becerilerini sergilemeleri için önemli fırsatlar sağlamaktadır. Aynı zamanda çocukların akranları ve yetişkinlerle olumlu etkileşimler kurmalarına, toplumsal katılım davranışlarını sergilemelerine olanak sunmaktadır.

Bu amaçla hazırlanan etkinlikler arasından çocukların grup içerisindeki bireysel sorumluluklarını arttırmaya yönelik hazırlanan yaşam becerisi kartı ve etkinliği örnek olarak verilmiştir. Hazırlanan eğitim programı kapsamındaki tüm beceri kartları ve etkinliklere ilişkin bilgiler Yaşam Becerileri Eğitim Program Uygulama El Kitabı olarak yayımlanacaktır.

3.6. Yaşam Becerileri Eğitim Programı Kapsamında Kazandırılması Planlanan Becerilere İlişkin Örnek

Proje çalışması kapsamında hazırlanan yaşam becerileri eğitim programı kapsamında 35 becerinin her birine ilişkin beceri kartları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan programda yer alan beceri kartları ve etkinliklerden *Bireysel Sorumluluk* becerisine ilişkin bir örnek aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Yaşam Becerisi: *Bireysel Sorumluluk*

Tanımlanması: Bireysel sorumluluk bireyin kendi davranışlarını ve sınırlarını bilmesi, kendisi için doğruyu veya yanlış olanı seçebilmesi ve kendi kendine özen göstermesi şeklinde tanımlanmaktadır (Schmidtz ve Goodin, 1998). Sorumluluk bilincini kazanmış çocuklar yaşam boyu başarılı olma potansiyeline sahip olurlar ve öz disiplin kazanırlar. Çocuklarda sorumluluk becerisinin kazanılmasında ise ailelerin, arkadaş çevrelerinin, okulun ve toplumun önemi büyüktür (Taşdemir ve Dağıstan, 2014).

Bireysel Sorumluluğa Sahip Olan Bireylerin Özellikleri

- Sorumluluklarının farkındadır.
- İyi bir değerlendirme becerisine sahiptir.
- Güvenilirdir.
- Amaçlarını gerçekleştirme potansiyeli vardır.
- Kendi davranışlarını sorgular.
- Bireysel değerlendirme yapar.
- Davranışların sorumluluğunu alır.
- Sorumluluklarını yerine getirmek için çaba sarf eder.
- İhtiyaç halinde sosyal destek sistemlerinden (öğretmen, aile, arkadaş) yararlanır.

Bireysel Sorumluluğa Sahip Olmayan Bireylerin Özellikleri

- Görev bilinci düşüktür.
- Sorumluluk almaktan kaçınır.
- Başarısız olma korkusu vardır.
- Gerçekçi olmayan benlik imajı vardır.
- Sorumluluklarını başkalarının gerçekleştirmesini bekler.
- Üstlendiği görevlerini tamamlamakta zorlanır.

Bireysel Sorumluluğu Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Örneği

Etkinliğin Adı:	Fark ediyorum, Uyguluyorum ve Gelişiyorum
Sınıf Düzeyi:	5., 6. ve 7. sınıflar
Yeterlik Alanı:	Sağlık Alanı / Olmak
Kazanım:	Görev ve sorumluluklarını bilir, sorumluluklarının öneminin farkındadır.
Katılımcı Sayısı:	40 kişi
Süre:	45 dakika
Ortam:	Sınıf
Oturma Düzeni	Yapılandırılmış Grup Ortamı
Materyal:	EK-1 ve 2

Süreç:

1. İlk olarak lider çocuklare etkinliğe ilişkin motive edici bir yaklaşımla etkinlik sürecini başlatır.
2. Çocuklara gruplar halinde bir masa oyunu oynayacaklarını belirtir ve çocukları 8'er kişilik gruplara ayırır.
3. Her gruba oyun materyallerini dağıttıktan sonra aşağıdaki yönergeyi okur. "Bu oyunda kazanmak ya da kaybetmek yoktur. Bu oyun kendiniz, sorumluluklarınız ve duygularınız hakkında düşünmenizi sağlayacaktır. Bu süreçte bazı soruların bireysel bazı soruların ise grup olarak cevaplandırılması gerekmektedir. Oyuna başlamak için önce her bir oyuncu için farklı renklerdeki piyonlar belirlenir ve oyuncular sıra ile zar atmaya başlar. Zar attığınızda geldiğiniz alana ilişkin bir kart çekmeniz ve bu kartta bulunan soruyu cevaplandırmanız gerekmektedir. Böylece oyun bitiş noktasına gelen oyuncu oyunu tamamlamış olur."
4. Oyun bitiminde genel bir değerlendirme yapılarak etkinlik sonlandırılır.

Ek-1 Alanlar

- Bireysel sorumluluk alanı
- Öz saygı alanı
- Duyguları yönetme alanı

- Engel alanları

Ek-2 Bireysel Sorumluluk Kartları

- Görev çizelgesinde senin görevin; sınıfı havalandırmak.
- Görev çizelgesinde senin görevin; etkinlik bitiminde materyalleri toplamak.
- Görev çizelgesinde senin görevin; sınıfı havalandırmak.
- Görev çizelgesinde senin görevin; grup liderine yardım etmek.
- Görev çizelgesinde senin görevin; sınıf düzenini sağlamak.
  Görev çizelgesinde senin görevin; etkinlik öncesi materyalleri hazırlamak.

Bireysel Sorumlulukla İlgili Araştırma Sonuçları

Bireysel sorumlulukların farkında olma ve bu sorumluluklara uygun davranışlar sergileme özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin kazanması istenilen beceriler arasındadır. Diğer bir ifadeyle sorumluluk bilinci özellikle ergenlik dönemindeki bireylere kazandırılması gereken önemli değerler arasında yer almaktadır (Yiğittir ve Öcal, 2010).

Öğretmenler çocuklardan farklı sorumluluklar beklemektedir. Bu sorumluluklar arasında ön plana çıkanlar ise çocukların ödevlerini yapmaları, proje çalışmalarında etkin rol almaları, ders içerisinde derse odaklanmaları, öğretmenlere saygı göstermeleri ve kişisel temizliklerine önem vermeleridir. Öğretmenlere göre çocukların yerine getirmedikleri sorumluluklar ise çocukların ödev ve proje çalışmalarına odaklanmaları, dersi derste dinlemeleri, kendilerine saygı göstermeleri ve kişisel temizliklerine önem vermeleri şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin çocuklardan bekledikleri sorumluluklar ile çocukların yerine getirmedikleri sorumluluklar örtüşmektedir ve bu sorumluluklar büyük ölçüde eğitsel düzeydedir (Yurtal ve Yontar, 2006).

Taşdemir ve Dağıstan (2014) ebeveynlerin çocuklara sorumluluk kazandırmada Bilgilendirme, Hatırlatma, Takip ve Geribildirim (BHTG) modelini kullanabileceklerini belirtmiştir. Bu yöntemde öncelikle çocuklara sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. Yapılan bilgilendirmenin ardından çocuklara sorumlulukları ara ara hatırlatılmakta ve çocukların sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri takip edilmektedir. Modelin son aşamasında ise çocuklara sorumlulukları konusunda geri bildirim verilmektedir.

Eğitimcilere Öneriler

- Çocukların farklı yaşam rollerinde sahip oldukları sorumlulukların farkına varmalarını sağlayın.
- Çocukların sorumluluklarını bağımsız bir şekilde yerine getirmeleri için cesaretlendirin.

- Çocuklara verdiğiniz sorumluluklara ilişkin geri bildirim verin.
- Çocuklara sorumluluk verirken onun yapabileceği şekilde kolaydan zora doğru sorumluluklar verin.
- Sorumluluklarını yerine getiren çocukları ödüllendirin.

3.7. Yaşam Becerileri Eğitim Eğitim Programın İlkeleri

Bu proje kapsamında pozitif genç gelişimi kapsamında geliştirilen yaşam becerileri eğitim programının temel ilkeleri aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Temel İşlevsel İlkeleri

Öğrenme ve Gelişim	• Öğrenme ve gelişim fırsatlarının sağlanması ve öğrenme kazanımlarının farkına varılması başlıca önceliktir. • Bireysel öğrenme ve gelişim planlama sistemi güçlü noktalara odaklanır ve herkesin kendi öğrenme ve gelişim hedeflerine ulaşmasına yardım eder. • Katılımcılara güvenli bir fiziksel öğrenme ve aktivite ortamı sunulur. • Öğrenme ve gelişim etkileşimli, destekleyici ve bütünleşmiş yaklaşımlara dayalı yönerge, gözlem, deneyim ve yansıtma kullanılarak sağlanır. • Etkinlikler eğlenceli, anlamlı, günlük yaşam deneyimleri ile ilgilidir ve dünya görüşünü ve gelecekle ilgili olumlu bakışı teşvik etmeye yardım eder.
Liderlik ve Karar Verme	• Örgütsel karar verme ve liderlik gelişim süreçleri gençlerin işbirliğinde şekillenir. • Gençler toplumda aktif liderler olmaları için desteklenir. • Gençler programda, etkinlik uygulama ve değerlendirmede liderlik rolleri almaları için desteklenerek cesaretlendirilir. • Program ve etkinlik karar vermede gençler aktif olarak yer almaktadır.
Kapsayıcı Ortam	• Yeni fikirler, farklı düşünme ve iş yapma yolları cesaretlendirilir ve önemsenir. • Birçok insandan, gruptan ve kurumdan gelen tavsiyeler etkin bir şekilde araştırılarak değerlendirilir. • Etkinlikler çeşitli yöntemler kullanılarak ve ilgili paydaşlar dâhil edilerek geliştirilir. • Gençlerin, ailelerin ve toplulukların gelişen ve çeşitlenen

	ihtiyaçlarına uyum sağlamak için program tasarısında ve uygulamada esneklik söz konusudur.
Kamu Hizmeti	• Program gençlere grup yaşantılarındaki farklı öğrenme etkinlikleri aracılığı ile öğrenme, etkileşimde bulunma, etkileme ve topluma katkı sağlamalarında güvenli fırsatlar sunar.
Ortaklık ve Sosyal İletişim Ağları	• Programın uygulanmasında ortaklık fırsatları ortaya konur ve resmi olmayan, yarı resmi ve resmi ortaklar etkili bir şekilde başlatılır ve geliştirilir. • Program etkinlikleri gençlere aile ilişkilerini güçlendirmek için olanaklar sunmaktadır. Gençlerin ailelerinden ve sosyal ağlarından başka güvenli ve destekleyici ilişkiler kurmaları için sosyal ağlarını genişletmektedir.

3.8. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geçerliği ve Güvenirliği

Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın geçerliği ve güvenirliğini test etmek amacıyla uygulama öncesini ve uygulama sonrasını kapsayan çalışmalar yapılmıştır. Uygulama öncesinde hazırlanan eğitim programının geçerliği test etmek için üstün yeteneklilik alanında bir ve rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışan iki uzmandan programın pozitif genç gelişiminin kuramsal yaklaşımına uygunluğu ile içeriğinin hedef kitlenin gelişimsel özelliklerine uygunluğuna dair uzman görüşü alınmıştır.

Uygulama sonrasında ise Yaşam Becerileri Eğitim Programının uygulama güvenirliğini test etmek amacıyla programın video kamera ile kayıt altına alınan iki günlük programın görüntüleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında uzman olan iki bağımsız gözlemcinin görüşüne sunulmuştur. İki gözlemci, önceden hazırlanan yaşam becerileri eğitim programı uygulama güvenirliği formu (EK-3) üzerinden değerlendirme yapmıştır. Yapılan değerlendirme sonrasında birinci uzman için güvenirlik katsayısı .92, ikinci uzman için güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. iki uzman arasındaki uygulama güvenirliği katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliği için hesaplanan katsayının .80'in üzerinde olması, uygulama güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Tekin İftar, 2016).

3.9. Programın Süresi ve Uygulanması

Pozitif Genç Gelişimi Yaşama Beceriler Programı 42 saatlik bir programı içermektedir. Bu programın uygulanma süreci ve haftalık dağılımına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Yedi Cumartesi günü gerçekleştirildi
2. Her gün altı saat (uygulama yapıldı)

3. Birinci ay dört oturum (her Cumartesi)
4. İkinci ay iki oturum (15 günde arayla)
5. Son iki oturum doğal ortam ve aile yaşantılarını da içermektedir.
6. Program öğrenilenleri yaşama taşıma ve kullanma şansı sağlayan bir nitelik taşımaktadır
7. Program kapsamında çocuklara yaşam becerileriyle ilgili altı saat/kredilik proje çalışması yaptırılmıştır

Tablo 9. Geliştirilen Programın Haftalık Dağılımı

HAFTALAR	BECERİLER	KATILIMCILAR
1. Hafta	1. İletişim 2. İşbirliği 3. Amaç oluşturma 4. Planlama / Organizasyon 5. Sosyal beceriler	Çocuklar
2. Hafta	6. Liderlik 7. Karar verme 8. Problem çözme 9. Takım çalışması 10. Kayıt tutma 11. Kaynakların etkili kullanımı	Çocuklar
3. Hafta	12. Karakter 13. Öz disiplin 14. Bireysel sorumluluk 15. Besleyici ilişkiler 16. Kişisel güvenlik 17. Öğrenmeyi öğrenme	Çocuklar
4. Hafta	18. Yılmazlık 19. Duyguları yönetme 20. Öz saygı 21. Öz motivasyon 22. Hastalıklardan korunma 23. Sağlıklı yaşam	Çocuklar
5. Hafta	24. Empati 25. Çatışma çözme 26. Hizmet vermeyi öğrenme 27. Stres yönetimi 28. Başkalarıyla ilgilenme 29. Paylaşma	Çocuklar ve veliler
6. Hafta	30. İş / çalışma hayatı 31. Grup çalışmalarına katkılar 32. Sorumlu vatandaşlık 33. Farklılıkları yönetme 34. Eleştirel düşünme 35. Toplumsal hizmetlere gönüllülük	Çocuklar
7. Hafta	Proje sunumu (Program süresi içinde yaşam becerilerine ilişkin gerçekleştirdikleri projelere ilişkin)	Çocuklar ve veliler

Pozitif genç gelişimi temelli yaşam becerileri eğitim programının uygulanması sürecinde kapalı alanlar ve derslikler için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi binası, açık alanlar içinse üniversitenin açık alanları ve spor sahaları kullanılmıştır. Programın uygulanması sürecinde projede görev alan proje yürütücüsü, araştırmacılar ve bursiyerler etkin rol oynamış ve her bir etkinlik için gerçekleştirilen bireysel ve grup çalışmalarına liderlik etmiştir. Aynı zamanda gençlere rol model olabilecek nitelikteki eğitim fakültesi öğrencilerinden altı kişi yardımcı personel olarak görev almıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri program uygulama sürecinde ihtiyaç duyulan karşılama ve kayıt işlemlerinin yapılması, etkinlik alanlarının ve malzemelerinin amaca uygun hazırlanması, etkinlik sürecine ilişkin fotoğraf ve video çekimlerinin gerçekleştirilmesi gibi süreçlere destek vermişlerdir.

Her hafta çocuklar gelmeden bir saat öncesinde eğitim materyalleri ve eğitim ortamı kontrol edilerek hazırlık çalışmaları tekrar gözden geçirilmiş ve tespit edilen eksiklikler giderilmiştir. Birinci hafta hazırlık aşamasından sonra ilk olarak kayıt işlemi gerçekleştirilmiş, ardından proje tanıtımı yapılmıştır. Ön-test olarak ölçme araçlarının uygulanması, ısınma ve tanışma etkinliği ile devam edilmiştir. Beceri kazandırmaya yönelik etkinlikler uygulanmış, günlük yazımı ve kapanış etkinlikleri ile sonlandırılmıştır. İkinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı haftalardaki çalışmalar ısınma etkinlikleriyle başlatılmış, yaşam becerileri etkinlikleriyle devam etmiş, günlük yazımı ve kapanış etkinlikleriyle sonlandırılmıştır. Beşinci ve yedinci hafta etkinliklerinde çocuklar ile veliler birlikte eğitim sürecine katılmışlardır. Beşinci hafta çocukların ve velilerin ısınma ve tanışma etkinlikleri uygulandıktan sonra yaşam becerileri etkinlikleri gerçekleştirilmiş, günlük yazımı ve kapanış ile sonlandırılmıştır. Yedinci ve son haftada da ısınma etkinlikleri ile süreç başlatılmış, etkinlik olarak proje sunumları gerçekleştirilmiş ardından çocuklara günlük yazımı gerçekleştirilmiştir. Çocuklara son test uygulaması yapılmış, velilerden proje süreci ile ilgili değerlendirme ve görüş alma işlemi gerçekleştirilmiştir. Eğitim programını kapanışı yapılmış, son olarak vedalaşma gerçekleştirilmiştir.

3.10. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Proje çalışması kapsamında uygulanan yaşam becerileri eğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Programın etkililiğini nicel yöntem ile test edebilmek amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara program öncesinde ön test olarak, program sonrasında son test olarak, programın bitişinden üç ay sonra izleme testi olarak Yaşam Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Programın etkililiğini nitel yöntem ile test edebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış çocuk görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve aile görüşme formu geliştirilmiştir. Nitel görüşmeler için eğitim programına katılan çocuklardan uygulama sonrasında yaşam becerileri ölçeğinden en yüksek (2 çocuk)

ve en düşük (2çocuk) puan alan dört çocuk seçilmiştir. Seçilen bu çocukların kendileri, çocukların ebeveynlerinden birisi ve çocukların sınıf rehber öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel ve nitel veriler yaşam becerileri eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde birlikte kullanılmıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi, işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü (split-plot) desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır*sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2017). Deney ve kontrol grupları üzerinde tekrarlı (ön test, son test ve izleme testi) ölçümlerin alındığı araştırmada, uygulanan müdahale programının etkililiği karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Ayrıca müdahalenin, deney grubunda yer alan üstün yetenekli ve normal çocuklar üzerindeki etkisi kontrol grubu dışarıda tutularak incelenmiştir. Friedman testi (Friedman ANOVA olarak da adlandırılmaktadır), aynı deneklerden ikiden fazla koşul altında ölçüm elde edildiği durumlarda ve tekrarlı ölçümler için varyans analizini varsayımları karşılanmadığında kullanılmaktadır (Field, 2009). Deney grubunda 14 üstün yetenekli ve dört normal öğrenci bulunmaktadır. Müdahalenin deney grubundaki çocuklar üzerindeki etkisinin yetenek durumuna göre etkisinin incelenmesinde parametrik tekniklerden yararlanılamamıştır. Çocukların ön test, son test ve izleme testi puanlarının zaman içindeki değişiminin incelenmesinde Friedman testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yer verilen YBÖ'nün alt ölçeklerinde %0.2 - %0.6 oranları arasında değişen kayıp verilerin bulunduğu görülmüştür. Kayıp verilerin değişkenlere dağılımı, birlikte ortaya çıkma sıklıkları ve Little'ın MCAR testi sonuçları birlikte incelenmiş ve tümüyle seçkisiz kayıp örüntüsünün söz konusu olduğu anlaşılmıştır. Köse ve Öztimur (2014)'un önerilerine dayanarak kayıp veriler yerine beklenti – maksimizasyon ataması gerçekleştirilmiştir.

Yaşam becerileri programının etkililiği, iki farklı aşamada ve iki farklı şekilde incelenmiştir. Birinci aşamadaki karşılaştırmalar YBÖ'yü oluşturan dört ana boyut (Sosyal Alan, Sağlık Alanı, Bilişsel Alan ve Duygusal Alan), ikinci aşamadaki karşılaştırmalar ise bu ana boyutları oluşturan alt boyutlar (*Sosyal Alan*: Vermek – Çalışmak, *Sağlık Alanı*: Olmak – Yaşamak, *Bilişsel Alanı*: Düşünmek – Yönetmek ve *Duygusal Alan*: İlişki – Sosyal İlgi) temelinde gerçekleştirilmiştir.

Birinci incelemede, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları üzerinden karışık ölçümler için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. İkinci incelemede, deney grubunda

yer alan çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları Friedman testi ile üstün yetenekli/normal olma durumları göz önüne alınarak ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bulgular burada belirtilen sıraya göre sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Deneysel müdahalenin etkisine ilişkin incelemelerden önce, deney ve kontrol gruplarının deney öncesindeki denkliği ilişkisiz ölçümler için t testi ile incelenmiştir. Her bir boyut ve alt boyut için gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesindeki denkliğine ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Alt boyutlar	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Sosyal Alan		Deney	18	101.32	12.11	34	2.12	.04
		Kontrol	18	92.51	12.79			
Sağlık Alanı		Deney	18	130.27	19.95	34	.96	.35
		Kontrol	18	135.55	12.28			
Bilişsel Alan		Deney	18	193.06	29.80	34	.45	.65
		Kontrol	18	196.61	15.04			
Duygusal Alan		Deney	18	144.33	18.50	34	.01	.99
		Kontrol	18	144.28	10.45			
Sosyal Alan	Vermek	Deney	18	56.38	7.54	34	2.19	.04
		Kontrol	18	50.61	8.26			
	Çalışmak	Deney	18	44.94	5.49	34	1.68	.10
		Kontrol	18	41.89	5.39			
Sağlık Alanı	Olmak	Deney	18	89.66	13.35	34	.14	.89
		Kontrol	18	90.22	10.12			
	Yaşamak	Deney	18	40.62	7.98	34	2.17	.04
		Kontrol	18	45.33	4.61			
Bilişsel Alan	Düşünmek	Deney	18	96.00	13.16	34	.42	.67
		Kontrol	18	94.39	9.29			
	Yönetmek	Deney	18	97.06	17.53	34	1.14	.26
		Kontrol	18	102.22	7.78			
Duygusal Alan	İlişki	Deney	18	82.33	10.95	34	.21	.84
		Kontrol	18	81.72	5.84			
	Sosyal İlgi	Deney	18	62.00	8.43	34	.24	.81
		Kontrol	18	62.66	5.23			

Tablo 10'da, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test puanlarının t testi ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, Sosyal Alan ($t(34)=2.12$, $p>.01$); Sağlık Alanı ($t(34)=2.19$, $p>.01$); Bilişsel Alan ($t(34)=.45$, $p>.01$) ve Duygusal Alan ($t(34)=.01$, $p>.01$) boyutu puanlarının gruba göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Ölçek alt boyutlarının t testi ile karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde Vermek ($t(34)=2.19$, $p>.01$); Çalışmak ($t(34)=1.68$, $p>.01$); Olmak ($t(34)=.14$, $p>.01$); Yaşamak ($t(34)=2.17$, $p>.01$); Düşünmek ($t(34)=.42$, $p>.01$); Yönetmek ($t(34)=1.14$, $p>.01$); İlişki ($t(34)=.21$, $p>.01$); ve Sosyal ilgi ($t(34)=.24$, $p>.01$) alt boyut puanlarının gruba göre farklılık

göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale öncesinde birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

4.1. Yaşam Becerileri Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Uygulanan yaşam becerileri eğitim programının etkililiğini test etmek için, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları üzerinden karışık ölçümler için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında deney grubunda yer alan çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları Friedman testi ile üstün yetenekli ve normal olma durumları göz önüne alınarak ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular belirtilen sıraya göre sunulmuştur.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının YBÖ'nün Temel Boyutlarına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında karışık ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

a) Sosyal Alan için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Sosyal Alan için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	101.32	12.11	61	114	97.63	13.52	66	115	101.52	11.01	77	115
Kontrol	18	92.51	12.79	62	115	100.11	11.24	70	115	92.06	20.25	23	115

Tablo 11'de, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (97.63) ön test ortalamasına (101.32) ve izleme testi ortalamasına (101.52) göre daha düşük; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (100.11) ön test ortalaması (92.51) ve izleme testi ortalamasına (92.06) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Alana ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sosyal Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	13286.65	35			
Grup	749.17	1	749.17	2.03	.16
Hata	12537.48	34	368.75		
Grup içi	7937.38	72			
Ölçüm	98.09	2	49.046	.47	.62
Grup*Ölçüm	812.41	2	406.205	3.93	.02
Hata	7026.88	68	103.34		
Toplam	21224.03	107			

Tablo 12'de, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(1, 34)= 2.03, p>.01. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .47, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2,68)=3.93, p>.01. Bu sonuçlar, farklı deneysel koşullarda yer alan çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın söz konusu olmadığını; diğer bir deyişle uygulanan müdahale programının sosyal alan üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

b) Sağlık Alanı için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sağlık Alanı için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	130.27	19.95	89	156	130.70	17.94	96	156	135.08	15.68	102	158
Kontrol	18	135.55	12.28	101	158	142.39	12.66	115	159	132.32	26.66	44	160

Tablo 13'te, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun izleme testi puanları ortalamasının (135.08), son test puanları ortalamasının (130.27) ve ön test ortalamasına (130.70) daha yüksek olduğu; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (142.39), ön test (135.55) ve izleme testi puan ortalamalarına (132.32) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanına ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sağlık Alanı için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	23986.29	35			
Grup	605.79	1	605.79	.88	.36
Hata	23380.50	34			
Grup içi	11620.01	72			
Ölçüm	262.87	2	131.43	.86	.43
Grup*Ölçüm	945.99	2	472.99	3.09	.05
Hata	10411.15	68	153.10		
Toplam	35636.30	107			

Tablo 14'te, grup temel etkisinin, F(1, 34)= .88, p>.01 ve ölçüm temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .86, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 3.09, p>.01. Bu sonuçlar Tablo 13'te verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanına ait puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

c) Bilişsel Alan için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Bilişsel Alan için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	193.06	29.80	111	222	191.90	28.30	125	225	199.06	26.34	126	225
Kontrol	18	196.61	15.04	170	225	199.93	25.29	122	225	188.35	41.01	45	225

Tablo 15'te, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (191.90) ön test ortalamasına (193.06) yakın olduğu fakat izleme testi puan ortalamasının (199,06) ise ön test ve sontes puanlarına göre daha yüksek olduğu; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (199.93) ön test ortalamalarından (196,61) daha yüksek olduğu, izleme testi ortalamalarının (91.00) ise dagha düşük olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alana ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Bilişsel Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	57722.40	35			
Grup	2.32	1	2.32	.00	.97
Hata	57720.08	34	1697.65		
Grup içi	27924.92	72			
Ölçüm	87.55	2	43.78	.11	.89
Grup*Ölçüm	1723.92	2	861.96	2.24	.11
Hata	26113.45	68	384.02		
Toplam	85647.32	107			

Tablo 16'da, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(1, 34)= .00, p>.01. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .11, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 2.24, p>.01. Bu sonuçlar Tablo 15'te verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alana ait puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

d) Duygusal Alan için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Duygusal Alan için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	144.33	18.50	85	165	138.93	17.76	86	161	143.06	16.04	98	163
Kontrol	18	144.28	10.45	124	159	145.67	17.42	97	165	141.37	28.14	45	165

Tablo 17'de, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (138.93) ön test ortalamasına (144.33) ve izleme testi ortalamasına (143.06) göre daha düşük; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (145.67) ön test ortalamasına (144.28) oldukça yakın olduğu, izleme testi puan ortalamasının (141,37) ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alana ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Duygusal Alan için ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	25168.11	35			
Grup	74.72	1	74.72	.10	.75
Hata	25093.39	34	738.04		
Grup içi	11389.66	72			
Ölçüm	100.82	2	50.41	.31	.73
Grup*Ölçüm	358.97	2	179.48	1.12	.33
Hata	10929.87	68	160.73		
Toplam	36557.77	107			

Tablo 18'de, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(1, 34)= .10, p>.01. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .31, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 1.12 p>.01. Bu sonuçlar Tablo 17'de verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alana ait puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının YBÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

a) Sosyal Alan – Vermek alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Sosyal Alan – Vermek alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	56.38	7.54	31	65	54.57	8.52	31	65	56.94	6.97	42	65
Kontrol	18	50.62	8.26	33	65	54.83	8.76	31	65	50.72	11.55	13	65

Tablo 19'da, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (54.57) ön test ortalamasına (56.38) ve izleme testi ortalamasına (56,94) göre daha düşük; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (54.83) ön test ortalamasına (46.51) ve izleme testi ortalamasına (50,72) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5340.72	35			
Grup	411.82	1	411.82	2.84	.10
Hata	4928.90	34	144.97		
Grup içi	3094.69	72			
Ölçüm	27.93	2	13.96	.34	.72
Grup*Ölçüm	235.04	2	117.52	2.82	.07
Hata	2831.72	68	41.64		
Toplam	8435.41	107			

Tablo 20'de, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(1, 34)= 2.84, p>.01. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .34, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 2.82 p>.01. Bu sonuçlar Tablo 19'da verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

b) Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	44.94	5.49	30	50	43.06	6.20	29	50	44.58	4.92	34	50
Kontrol	18	41.89	5.39	29	50	45.28	3.48	39	50	41.33	9.16	10	50

Tablo 21'de, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (43.06) ön test (44.94) ve izleme testi (44.58) ortalamalarına göre daha düşük; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (45.28) ön test (41.89) ve izleme testi (41.33) ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Alan – Çalışmak boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2332.19	35			
Grup	50.08	1	50.08	.75	.39
Hata	2282.11	34	67.12		
Grup içi	1622.31	72			
Ölçüm	26.75	2	13.37	.64	.53
Grup*Ölçüm	173.59	2	86.80	4.15	.02
Hata	1421.97	68	20.91		
Toplam	3954.50	107			

Tablo 22'de, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, $F(1, 34)= .75$, $p>.01$. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= .64$, $p>.01$. Öte yandan, grup*ölçüm ortak etkisinin manidar olduğu, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre manidar farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= 4.15$, $p>.01$. Bu sonuçlar Tablo 21'de verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu puanlarında manidar bir artışa neden olmadığını göstermektedir.

c) Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	89.66	13.35	60	105	88.69	13.9	54	105	92.36	11.26	69	105
Kontrol	18	90.22	10.12	57	104	95.23	8.93	74	105	88.56	19.72	21	105

Tablo 23'te, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (88.69) ön test (89.66) ve izleme testi (92.36) ortalamalarına göre daha düşük; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (95.23) ön test (90.22) ve izleme testi (88.56) ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	12092.14	35			
Grup	32.46	1	32.46	.09	.76
Hata	12059.68	34	354.70		
Grup içi	6728.52	72			
Ölçüm	79.54	2	39.77	.44	.65
Grup*Ölçüm	484.82	2	242.41	2.67	.08
Hata	6164.16	68	90.65		
Toplam	18820.66	107			

Tablo 24'te, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, $F(1, 34)= .09$, $p>.01$. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= .44$, $p>.01$. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= 2.67$, $p>.01$. Bu sonuçlar Tablo 23'te verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

d) Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	40.62	7.98	25	53	42.00	4.62	26	53	42.72	6.78	23	53
Kontrol	18	45.33	4.61	38	55	47.17	5.53	32	54	43.76	7.48	23	55

Tablo 25'te, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puanları ortalamasının (42.00) ön test ortalamasına (40.62) göre daha yüksek, izleme testi (42.72) ortalamasına yakın olduğu; kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (47.17) ön test (45.33) ve izleme testi (43.76) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Sağlık Alanı – Yaşamak boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	3426.78	35			
Grup	357.78	1	357.78	3.96	.06
Hata	3069.00	34	90.26		
Grup içi	620.47	72			
Ölçüm	53.48	2	26.74	1.37	.26
Grup*Ölçüm	92.41	2	46.20	2.37	.10
Hata	1326.95	68	19.51		
Toplam	1472.84	107			

Tablo 26'da, grup temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(1, 34)= 3.96, p>.01. Benzer şekilde, ölçüm temel etkisinin de manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 1.37, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 2.37, p>.01. Bu sonuçlar Tablo 25'te verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

e) Bilişsel Alan– Düşünmek alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	96.00	13.16	56	110	96.01	12.95	61	110	97.17	13.43	5	110
Kontrol	18	94.39	9.29	80	110	96.83	13.11	62	110	91.00	20.04	22	110

Tablo 27'de, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun ön test (96.00), son test (96.01) ve izleme testi puan (97.17) ortalamaları arasında önemli bir farkın olmadığı ve kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (96.83) ön test (94.39) ve izleme testi (91.00) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	13639.47	35			
Grup	145.21	1	145.21	.37	.55
Hata	13494.26	34	396.89		
Grup içi	6905.16	72			
Ölçüm	98.18	2	49.09	.51	.60
Grup*Ölçüm	227.12	2	113.56	1.17	.32
Hata	6579.86	68	96.76		
Toplam	20544.63	107			

Tablo 28'de, grup temel etkisinin, $F(1, 34)= .37$, $p>.01$ ve ölçüm temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= .51$, $p>.01$. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= 1.17$, $p>.01$. Bu sonuçlar Tablo 27'de verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

f) Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	97.06	17.53	55	115	95.89	16.08	64	115	101.89	13.89	71	115
Kontrol	18	102.22	7.78	87	115	103.10	13.17	59.71	115	97.35	21.56	23	115

Tablo 29'da, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamaları (95.89) ön test (97.06) ve izleme testi (101.99) ortalamalarına göre daha düşük ve kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (103.10) ön test (102.22) ve izleme testi (97.36) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	17174.66	35			
Grup	184.26	1	184.26	.37	.55
Hata	16990.40	34	499.72		
Grup içi	8527.41	72			
Ölçüm	.46	2	.23	.00	1.00
Grup*Ölçüm	708.48	2	354.24	3.08	.05
Hata	7818.47	68	114.98		
Toplam	25702.07	107			

Tablo 230da, grup temel etkisinin, F(1, 34)= .37, p>.01 ve ölçüm temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .00, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 3.08, p>.01. Bu sonuçlar Tablo 29'da verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

g) Duygusal Alan – İlişki alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme tsti puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Duygusal Alan – İlişki alt boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	82.33	10.95	48	95	78.32	10.85	54	93	81.23	9.18	57	94
Kontrol	18	81.72	5.84	70	91	82.94	10.10	57	95	81.70	15.29	31	95

Tablo 31'de, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test ortalamasının (78.32) ön test (82.33) ve izleme testi (81.23) göre daha düşük ve kontrol grubunun son test puanları ortalamasının (82.94) ön test (81.72) ve izleme testi (81.70) ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	8471.81	35			
Grup	60.42	1	60.42	.24	.62
Hata	8411.39	34	247.39		
Grup içi	3520.45	72			
Ölçüm	35.44	2	17.72	.36	.70
Grup*Ölçüm	137.27	2	68.64	1.39	.26
Hata	3347.74	68	49.23		
Toplam	11992.26	107			

Tablo 32'de, grup temel etkisinin, F(1, 34)= .24, p>.01 ve ölçüm temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= .36, p>.01. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, F(2, 68)= 1.39, p>.01. Bu sonuçlar Tablo 31'de verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

h) Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu için deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Duygusal Alan – Sosyal İlgi boyutu için betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test				Son test				İzleme testi			
		$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Min.	Maks.
Deney	18	62.00	8.43	37	70	60.61	9.35	32	70	61.83	8.14	41	70
Kontrol	18	62.56	5.23	53	70	62.72	8.22	40	70	59.67	13.17	14	70

Tablo 33'te, deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun son test ortalamasının (60.61) ön test (62.00) ve izleme testi (61.83) puan ortalamalarına göre daha düşük ve kontrol grubunun ön test puanları ortalamasının (62.56) ön test puanları ortalamasına (62.56) oldukça yakın, izleme testi puanlarından (59.67) yüksek olduğu olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutuna ait aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu ön test, son test ve izleme testi puanlarının gruba göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	5171.69	35			
Grup	.76	1	.76	.01	.94
Hata	5170.93	34	152.09		
Grup içi	3340.93	72			
Ölçüm	42.66	2	21.33	.45	.64
Grup*Ölçüm	84.27	2	42.14	.89	.42
Hata	3214.00	68	47.26		
Toplam	8512.62	107			

Tablo 34'te, grup temel etkisinin, $F(1, 34)= .01$, $p>.01$ ve ölçüm temel etkisinin manidar olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= .45$, $p>.01$. Ek olarak, grup*ölçüm ortak etkisinin de manidar olmadığı, diğer bir deyişle çocukların ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruba (deney / kontrol) göre bir farkın söz konusu olmadığı görülmektedir, $F(2, 68)= .89$, $p>.01$. Bu sonuçlar Tablo 33'te verilen betimsel istatistikler ile birlikte değerlendirildiğinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu puanlarında manidar bir fark yaratmadığı anlaşılmaktadır.

4.1.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların YBÖ'nün Temel Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Friedman testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular aşıda verilmiştir.

a) Deney grubundaki çocukların Sosyal Alan ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alana ait ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	1.75	2	.93	.63
	Son test	4	1.88			
	İzleme	4	2.38			
Üstün	Ön test	14	1.93	2	2.53	.28
	Son test	14	1.75			
	İzleme	14	2.32			

Tablo 35'te, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=.93, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=.28, p>.01.

b) Deney grubundaki çocukların Sağlık Alanı ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
	Ön test	4	2.25	2	1.50	.47
Normal	Son test	4	1.50			
	İzleme	4	2.25			
	Ön test	14	1.75	2	1.37	.50
Üstün	Son test	14	2.14			
	İzleme	14	2.14			

Tablo 36'da, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.37, p>.01.

c) Deney grubundaki çocukların Bilişsel Alan ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
	Ön test	4	2.25	2	1.50	.47
Normal	Son test	4	1.50			
	İzleme	4	2.25			
	Ön test	14	1.75	2	1.48	.48
Üstün	Son test	14	2.11			
	İzleme	14	2.14			

Tablo 37'de, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01. Benzer şekilde,

deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.48, p>.01.

d) Deney grubundaki çocukların Duygusal Alan ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	2.25	2	1.50	.47
	Son test	4	1.50			
	İzleme	4	2.25			
Üstün	Ön test	14	2.43	2	4.00	.14
	Son test	14	1.71			
	İzleme	14	1.86			

Tablo 38'de, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=4.00, p>.01.

4.1.4. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların YBÖ'nün Alt Boyutlarına Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

a) Deney grubundaki çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39 Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Vermek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	1.50	2	1.50	.47
	Son test	4	2.25			
	İzleme	4	2.25			
Üstün	Ön test	14	1.93	2	1.50	.47
	Son test	14	1.82			
	İzleme	14	2.25			

Tablo 39'da, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01.

b) Deney grubundaki çocukların Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Çalışmak boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sosyal Alan – Çalışmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
	Ön test	4	2.25	2	4.67	.10
Normal	Son test	4	1.25			
	İzleme	4	2.50			
	Ön test	14	2.11	2	.33	.85
Üstün	Son test	14	1.93			
	İzleme	14	1.96			

Tablo 40'da, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=4.67, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=.33, p>.01.

c) Deney grubundaki çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Olmak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
	Ön test	4	2.00	2	.50	.78
Normal	Son test	4	1.75			
	İzleme	4	2.25			
	Ön test	14	1.64	2	3.77	.15
Üstün	Son test	14	2.00			
	İzleme	14	2.36			

Tablo 41'de deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=.50, p>.01. Benzer şekilde,

deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=3.77, p>.01.

d) Deney grubundaki çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Sağlık Alanı – Yaşamak alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	2.00	2	2.00	.37
	Son test	4	1.50			
	İzleme	4	2.50			
Üstün	Ön test	14	1.79	2	1.15	.56
	Son test	14	2.18			
	İzleme	14	2.04			

Tablo 42'de, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=2.00, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.15, p>.01.

e) Deney grubundaki çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 43'de verilmiştir.

Tablo 43. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Düşünmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	2.25	2	1.50	.47
	Son test	4	1.50			
	İzleme	4	2.25			
Üstün	Ön test	14	1.75	2	1.48	.48
	Son test	14	2.11			
	İzleme	14	2.14			

Tablo 43'de, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.50, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=1.48, p>.01.

e) Deney grubundaki çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Bilişsel Alan – Yönetmek alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	1.63	2	2.53	.28
	Son test	4	1.75			
	İzleme	4	2.63			
Üstün	Ön test	14	1.86	2	5.22	.07
	Son test	14	1.86			
	İzleme	14	2.46			

Tablo 44'te, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=2.53, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=5.22, p>.01.

f) Deney grubundaki çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	2.50	2	3.50	.17
	Son test	4	1.25			
	İzleme	4	2.25			
Üstün	Ön test	14	2.39	2	3.31	.19
	Son test	14	1.82			
	İzleme	14	1.79			

Tablo 45'te, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=3.50, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=3.31, p>.01.

g) Deney grubundaki çocukların Duygusal Alan – İlişki alt boyutu ön test ve son test puanlarının incelenmesine ilişkin bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların Duygusal Alan – Sosyal İlgi alt boyutu ön test ve son test puanlarının Friedman testi sonuçları

Grup	Ölçüm	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
Normal	Ön test	4	2.00	2	.00	1.00
	Son test	4	2.00			
	İzleme	4	2.00			
Üstün	Ön test	14	2.29	2	3.73	.16
	Son test	14	1.61			
	İzleme	14	2.11			

Tablo 46'da, deney grubunda yer alan normal çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=.00, p>.01. Benzer şekilde, deney grubundaki üstün yetenekli çocukların ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmektedir, χ^2=3.73, p>.01.

Tablo 10 – Tablo 46 bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uygulanan müdahale programının 4 temel alan ve bu alanlara ait 8 alt boyutta manidar bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, uygulanan müdahale programının genel olarak etkisiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu beklenmeyen durumun olası nedenleri, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Uzmanlar güvenirliğin, denek kaybının, program dışı zamanlarda maruz kalınan değişkenlerin etkisinin, uygulama ve uygulayıcı güvenirliğinin düşük olması veya uygulama takviminin olası hata kaynağı olabileceğini belirtmişlerdir. Uzmanların belirttiği olası hata kaynakları ve hataların kontrolüne ilişkin incelemeler aşağıda özetlenmiştir.

***a) Ölçümlerin güvenirliği düşük olabilir*:** Ölçümlerin güvenirliği, bu ölçümler üzerinden gerçekleştirilen işlemlerin sonuçlarını ve yapılan yorumları etkileyebilmektedir. Bu durum özellikle güvenirliğin düşük olduğu durumlarda kendini göstermektedir. Dört ana boyut, bu boyutlar altında yer alan toplam sekiz alt boyut ve deney / kontrol grupları için ayrı ayrı olmak üzere ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen ölçümler üzerinden Cronbach α iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach α katsayılarının .58 - .99 arasında değiştiği (ortanca α= .88) görülmüştür. Güvenirlik değerlerinin yüksek olması, programın beklenmeyen etkisinin ölçüm güvenirliği ile açıklanamayacağını göstermektedir.

***b) Gruplarda denek kayıpları yaşanmış olabilir*:** Deneysel çalışmalarda yaşanabilecek denek kayıpları müdahalenin geçerliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca genel bir ilke olarak deney ve kontrol grupları eşit sayıda denekten oluşturulmalıdır. Bu durum hem

sonuçların genellenebilirliğine hem de istatistiksel analizlerin doğruluğuna katkı sağlamaktadır. Verilerin analizi aşamasında deney/kontrol gruplarında yaşanan denek kayıplarının, bulgu ve tartışmalar üzerindeki olumsuz etkisi diğer gruptan rastgele seçilen bir çocuğun analizlere dahil edilmemesiyle aşılmıştır.

c) Gruplar müdahale haricindeki yaşantılarında yaşam becerileri ile ilgili bir uygulama, program, etkinliğe katılmış ya da deneyim geçirmiş olabilir: Deney ve kontrol grubundaki çocukların program dışındaki zamanlarda ne tür deneyimler yaşadıklarını belirlemek için kayıtlı oldukları kurum ile görüşülmüştür. Okul bünyesinde liderlik, sosyal ilişkiler, motivasyon ve ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili çeşitli seminer ve etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu etkinliklere hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların katılmış olması, etkinin her iki grup için de ortak olduğu ve gruplar arasında bir fark yaratmayacağı yönünde yorumlanmıştır.

d) Uygulama ve uygulayıcı güvenirliği düşük olabilir: Programın uygulanması sürecinde %20 oranında video kaydı alınmış ve bu kayıtlar iki farklı puanlayıcı tarafından 37 maddelik bir kontrol listesi kullanılarak bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Birinci puanlayıcı listedeki işlemlerin 34 tanesinin (%92); ikinci puanlayıcı ise 32'sinin (%87) yerine getirildiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla deneysel müdahale programı kapsamındaki işlemlerin kısmi eksiklerle de olsa yerine getirilmiş olduğu belirlenmiştir.

e) Uygulama takvimi: Müdahale programı 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 20 Mayıs – 08 Temmuz 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu tarihler, sınırlılıklar bölümünde de ifade edildiği üzere, proje ekibinin destekleyici kuruluşla yaşadığı yasal bir takım zorluklara bağlı olarak seçilmiştir. Ancak Ramazan ayına denk gelen bu tarihlerde deney grubunda bulunan çocukların çoğunun oruç ibadetlerini yerine getirmekte olmaları, programın etkisinin nicel yollarla incelenmesinde sorunlar yaratmış olabilir. Bu noktada, müdahale programının etkisinin programa dahil edilen çocukların, bu çocukların sınıf rehber öğretmenleri ve velileri ile görüşmeler yapılarak daha detaylı bir şekilde incelenmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda, deney grubunda yer alan çocukların arasından YBÖ toplam puanı üzerinden en fazla düşüşü ve artışı gösteren ikişer çocuk özel olarak seçilmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

4.2. Nitel Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların arasından YBÖ toplam puanı üzerinden en fazla düşüşü ve artışı gösteren ikişer çocuk özel olarak seçilmiş ve kendileri, ebeveynlerinden biri ve sınıf rehber öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

4.2.1. Çocuklarla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

En çok düşüş gösteren 1. çocuk: Ç1 genel olarak eğitim programından ve eğitimcilerinden memnun olduğunu belirtmiştir. *''Hep güleryüz gösteriyorsunuz ve biz mutlu oluyoruz. Bizimle ilgileniyorsunuz.''* Bunun yanında etkinliklerden sonra ailesine olumlu geri bildirimler verdiği tespit edilmiştir. *''Aileme bugün ne yaptığımızı anlatıyordum. Aileme hep uygulama gününde yaptığımız güzel etkinlikleri anlatıyorum. Mesela, eğitmenler bize kızmıyor ve bize yardımcı oluyordu. Orası çok güzeldi keşke bir daha olsa diyordum.''*

Ç1 deneysel işlem süresince empati, sosyal beceri, başkalarıyla ilgilenme, paylaşma, besleyici ilişkiler, iletişim, problem çözme, stres yönetimi, duyguları düzenleme gibi becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

- *''Ben kendimde empati yeteneğimin geliştiğini ve sosyalleştiğimi fark ettim.''*
- *''Bu süreç içerisinde olgunlaştığımı ve daha sorumlu davrandığımı fark ettim.''*
- *''Arkadaş ortamında çok seviliyorum. Espri yeteneğim arttı, arkadaşlarım arasında bir şey konuşurken çekinmeden konuşabiliyorum. Kendimi daha rahat ifade edebiliyorum.''*
- *''Arkadaşlarıma karşı tavrım biraz değişti. Arkadaşlarımla daha yakın samimi ilişkilerim oldu, arkadaş çevrem genişledi.''*
- *''Yeni insanlarla daha çabuk uyum sağlayabiliyorum. Mesela arkadaşlarımın arkadaşlarıyla tanışabiliyorum.''*

Bunlarla birlikte Ç1 etkinliklere istekli bir şekilde katıldığını ve çok eğlenceli etkinlikler yaptıklarını belirtmiştir.

- *''Bütün etkinliklere isteyerek katıldım. Çünkü etkinlikler ve oyunlar çok eğlenceliydi.''*

En çok düşüş gösteren 2. çocuk: Ç2 programın eğitim sürecinde sıkıldığını *''Güzeldi ama çok sıkıcıydı.''*, daha eğlenceli faaliyetler yapmak istediğini *''Bilmiyorum işte oyunlar değişebilir, yakar top falan olabilir.''*, *'Etkinlikler genelde hareket etmeye dayalıydı, hep ayakta duruyorduk. Yoruluyordum..''*, süreçte uykusuz kaldığını *'Haftasonlarını genelde dinlenerek ve uyuyarak geçiriyorum, ancak programa katıldığımız zaman bunu yapamıyoruz ve bu da benim için yorucu oldu.''* ve kendisinde herhangi bir beceriye dair gelişimin olmadığını *''Sanmıyorum. Pek bir şey değişmedi.''* belirtmiştir.

En fazla artış gösteren 1. çocuk: Ç3 uygulayıcıların olumlu tutumlarından memnun olduğunu *''Genellikle bize çok yardımcı olmaya çalıştılar teşekkür ediyorum hepsine', ''Mesela orada yapılan etkinliklere yardımcı oldular ve zorlandığımızda destek oldular ve teşvik ettiler'', ''Çekiniyorduk gülerler, alay ederler diye. Ama onların desteği sayesinde daha*

rahat davranma fırsatı bulduk", bununla birlikte uygulama koşullarını çok beğendiğini ve programdan memnun olduğunu belirtmiştir. *''Uygulama koşulları ve ortam çok güzel ve elverişliydi. Zaten benim en sevdiğim etkinliklerden biri de halı saha da oynanan, gözü kapalı oynanan etkinlikti", ''Uygulamaya geldiğim zaman kendimi mutlu hissediyordum".*

Ç3 öz saygı, iletişim, özgüven, liderlik gibi alanlarda kendini geliştirdiğini ifade etmektedir.

- *''Bence çok verimli bir çalışma olmuştu. Çünkü kendini çok ifade edemeyen çocukların özgüvenini kazandırmaya çalışmıştınız."*
- *''Atılganlık, özgüven, liderlik becerilerim daha iyi"*
- *''Bence programın amacı kendi kişisel becerilerimizi geliştirmek".*
- *''Programdan sonra özgüvenimde önemli bir artış olduğunu annem fark etti."*
- *''Yani ben kendimi geliştirdiğimi hissediyorum."*
- *''Mesela büyüdüğümde iyi bir meslek sahibi olursam meslektaşlarımı iyi yönetebilirim ve kendi fikirlerimi rahatça söyleyebilirim".*
- *''Bu süreçte hem kendime bir şeyler kattım hem de eğlendim."*

En fazla artış gösteren 2. çocuk: Ç4 eğitimcilerden memnuniyetini ifade etmiştir *''Eğitimciler güler yüzlüydü ve işlerini bilen insanlardı."* Bununla birlikte Ç4 sosyal beceri, öz saygı, iletişim, besleyici ilişkiler alanlarında kendinde olumlu değişimler olduğunu belirtmektedir.

- *''Bence süresi normaldi olması gereken süredeydi. Yapılan etkinlikler sosyalleşmemize yardımcı oldu".*
- *''Bir çok yeni insanla tanıştım. İnsanların daha önce göremediğim ve bilmediğim farklı yönlerini gördüm."*
- *''Kendini tanıması hatalarını ve iyi yönlerini bilmesini sağlar".*
- *''Bu beceriler bizim daha ad güçlenmemize olanak sağladı."*
- *''Programa katıldığım için çok mutluydum, yani çünkü güzel etkinliklerdi. Hala hatırladığım zaman mutlu oluyorum."*
- *''Programdan sonra arkadaşlarım daha konuşkan olduğumu söylediler. Daha çok ve daha etkili konuşuyorsun insanlarla dediler. Bu beni çok mutlu etti. Çünkü bu konuda kendimi zayıf buluyordum."*
- *''Katılmadan önce insanlarla konuşmak konusunda daha çekingendim. Tanımadığım insanlarla konuşmakta zorlanırdım. Şimdi daha rahatça konuşuyorum."*
- *"Özgüvenimin arttığını düşünüyorum.''*
- *''Tekrar böyle bir eğitim olsa katılmak isterim."*
- *''Program boyunca hiç zorlanmadım ve zayıf yönlerimi geliştirdi."*

4.2.2. Çocukların Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

YBÖ puanları en fazla değişim gösteren çocukların öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler çocukların öz disiplin, bireysel sorumluluk, duyguları yönetme, sosyal beceri ve empati gibi alanlarda kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

- **Öğretmen 1:** *"Ç1* ***(en fazla düşüş gösteren 1. çocuk)*** *çok içine kapanık bir çocuktu normalde arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorlanırdı, çok alıngan bir çocuktu. Şimdi arkadaşlarıyla ve bizimle daha rahat ve daha etkili iletişim kuruyor."*
- **Öğretmen 2:** *'' Ç2* ***(en fazla düşüş gösteren 2. çocuk)*** *bir olay yada durum karşısında daha farklı düşündüğü, alternatif düşünceler ortaya koyabildiğini ve bunları rahatça ifade edebildiğini gözlemledim."*
- **Öğretmen 3:** *Ç3'de* ***(en fazla artış gösteren 1. çocuk)*** *ciddi şekilde bence olumlu etkisi oldu bu eğitim sürecinin çünkü çok gayret etmeye başladı. Çok istekli ve azimli olmaya başladı. Teneffüsleri bile boş geçirmediğini fark ettim mesela. Sorumluluk almada zorlanan bir çocuktu, şimdi sorumluluk almaya başladı"*
- **Öğretmen 4:** *''Ç4* ***(en fazla artış gösteren)*** *her şeye ağlayan, çok stres yapan, aşırı kaygı taşıyan bir çocuktu. Biraz daha rahat görüyorum çünkü, çalışmaya ve arkadaşlarıyla daha etkili zaman geçirmeye başladı."*

4.2.2. Çocukların Ebeveynleriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

YBÖ puanları **en fazla artış gösteren** çocukların velileriyle yapılan görüşmede ise veliler çocuklarının özgüven, sosyal beceri, iletişim gibi alanlarda kendilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ebeveyn 1'in ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

- *''Sorunlarını daha açık şekilde konuşan bir çocuk haline geldi. Özgüveni arttı. Eskinden hiçbir şeye itiraz etmezdi. Şimdi ona uygun olmayan bir durumda itiraz edip hakkını arayabiliyor. Sosyalleştiğini görüyorum Arkadaş sayısında artış gözlemliyorum. Ayrıca kendine değer verildiğini düşünüyor. Bunu ifade etti. Yeni projelere katılmak istiyor."*
- *''Eskinden bir sorun olduğunda hemen uzaklaşıyordu konuşmuyordu. Konuştuğumuzda da sıkılıyordu. Şimdi daha çok iletişim kurmaya başladı."*
- *"Arkadaş ilişkileri biraz sorunluydu. Artık daha yakın ve samimi arkadaş ilişkileri var."*

Ebeveyn 2 ise çocuğunun özgüveninde artış olduğunu belirtmekle birlikte programın zamanlamasına ilişkin bazı ifadeler kullanmıştır. Bununla birlikte Ebeveyn 2 benzer programların tekrar edilmesi gerektiğini de belirtmiştir.

- *''Yaz ayları ve ramazan çocukları olumsuz etkilemiş olabilir."*
- *''Çocuğumun özgüveninin arttığını, geliştirdiğini düşünüyorum."*

- *''Bundan sonra benzer programlarım yapılmasını isterim. Çocukların gelişimlerini destekleyecek bu tür programların yararlı olduğunu düşünüyorum."*

YBÖ puanları en çok düşen çocukların ebeveynleri ile çocuklarının değişim süreci ile ilgili veri elde etmek için yapılan bütün görüşme girişimlerine rağmen çocukların ebeveynlerinden karşılık gelmediği için görüş alınamamıştır. O nedenle YBÖ puanlarında en çok düşüş sağlayan çocukların ebeveynlerine ilişkin planlanan verilere yer verilememiştir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE YORUM

Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uygulanan deneysel müdahale programının YBÖ'nün temel boyutlarına ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanlarında gruplar arasında manidar bir fark ortaya koymadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle çocukların (üstün ve normal yeteneklere sahip) yaşam becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programının programa katılan çocukların yaşam becerilerini artırmada etkili olmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde deney grubundan elde edilen ön test, son test ve izleme testi puanlarının yetenek durumuna göre incelenmesine ilişkin sonuçlar da, eğitim programının yetenek düzeyine göre zaman içinde manidar bir fark ortaya koymadığını göstermektedir. Bu sonuçlar daha önce birçok farklı çalışmada 4H Yaşam Becerileri Modeline dayalı uygulanan genç gelişim programlarının (Armstrong, 2010; Holsen vd., 2017; Jelicic vd., 2007; Kaniusonyte ve Zukauskiene, 2018; Lerner vd., 2009; Norton ve Watt, 2014) gençlerin olumlu özelliklerini ve yaşam becerilerini geliştirmedeki etkili sonuçlarıyla çelişmektedir.

Uygulanan deneysel müdahalenin etkisinin olmaması beklenmeyen bir durumdur. Bu durumun nedenini açıklamaya dönük olarak eğitim programına katılan çocuklardan uygulama sonrasında YBÖ puanları ençok düşen ve en çok artan ikişer çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler çocukların eğitim programı kapsamında hedeflenen 35 becerinin tamamı olmasada, bazı becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu beceriler özellikle 4H Modelinin sosyal ve sağlık alanında yer alan becerilerdir. Bunlar iletişim, empati, sosyal beceri, bireysel sorumluluk, öz güven, öz disiplin, duyguları yönetme, stres yönetimi, problem çözme, başkalarıyla ilgilenme, paylaşma ve liderlik becerileri yer almaktadır. Bu sonuçlar uygulanan yaşam becerileri eğitim programanın programda yer alan bütün beceri geliştirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sınırlı etkinin nedenleri arasında sınırlılıklar kısmında ifade edilen sorunlardan kaynaklanabilecek faktörlerin yanında 4H Modelinde tanımlanan 35 beceriyi geliştimeye yönelik olarak hazırlanan eğitim programının içeriğinin deneysel çalışmaya katılan çocuklar tarafından uygulama sürecinde yoğun olarak algılanması ve buna bağlı olarak sürecin kendileri için başlangıçta öngörmedikleri yükümlülükler ortaya koyduğunu düşünmeleri neden olmuş olabilir. Özellikle eğitim programının uygulama aşamasının yoğun bir eğitim öğretim yılının sonunda, bölgenin hava şartları açısından zorlayıcı bir niteliğe sahip olduğu ve de Ramazan ayınında içinde olduğu bir dönemde yapılmak zorunda kalınılması eğitim programının olumlu etkilerini sınırlandırmış olabilir. Pozitif genç gelişimine dayalı hazırlanan yaşam becerileri

eğtim programlarının özellikle doğa programları şeklinde uygulandığında daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu (Norton ve Watt, 2014) düşünüldüğünde uygulanan eğitim programının üniveristenin kapalı ve açık mekanlarında uygulanmış olmasının da etkililğini azaltmış olabilir. Bu sonuç gençlerin gelişimini sağlamaya yönelik hazırlanan yaşam becerileri eğitim programlarının sınırlı etkilerini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla (Deniz vd., 2011; Jordaan vd., 2017) tutartlılık sergilemektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu proje çalışması kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sonuçlar

- Dezavantajlı risk gruplarına yönelik olarak geliştirlen 4H modeli kapsamında hazırlanan yaşam becerileri eğitim programı normal ve üstün yetenekli çocukların programda tanımlanan yaşam becerilerini geliştirmede etkili değildir.
- Çalışma grubunun belirleme aşamasında yaşanan sınırlılıklar da dikkate alındığında uygulanan eğitim programının çocukların yaşam becerilerini geliştirmede özellikle sosyal ve sağlık alanında yer alan becerileri (iletişim, empati, sosyal beceri, bireysel sorumluluk, öz güven, öz disiplin, duyguları yönetme, stres yönetimi, problem çözme, başkalarıyla ilgilenme, paylaşma ve liderlik becerileri) geliştirmede sınırlı bir etkiye sahiptir.

Öneriler

- Geliştirilen eğitim programının bir bütün olarak (4 temel alanın tamamı ve 35 beceri şeklinde) uygulanması yerine her bir alandan hedef grubun ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak seçilecek becerilerden oluşturulacak modüller belirlenerek uygulanması daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracaktır.
- Yaşam becerisi eğitim programı uygulamalarının eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilen yaz dönemlerinde uygulanması programın etkisini artırabilir.
- Geliştirilen yaşam becerileri eğitim programının farklı risk gruplarında (örneğin; madde bağımlısı çocuklarda, suça bulaşmış çocuklarda, koruma bakım altındaki çocuklarda) etkililiğinin test edilmesi sonuçların geçerliği ve genellenebilirliği açısından önemli katkı sağlayacaktır.
- Yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik planlanacak deneysel çalışmaların nitel araştırma desenleri ile güçlendirilmesi uygulama sürecindeki denekler arası ve deneklerle uygulayıcılar arası etkileşimini ve bunların bunların sonuçlara yansımaları daha sağlıklı bir şekilde açıklığa kavuşacaktır.

- Genç gelişimine dayalı yaşam becerileri eğitim programlarının tümüyle doğal ortamlarda da uygulanması programın etkisini olumlu yönde artırabilir. Bunun uygulamada teste edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Adler, T. 2008. A study of the programs and services for intellectually gifted students in Northeast Tennessee public school. Doctoral Dissertation. The faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University, Tennessee

Akarsu, F. 2004. Üstün yetenekliler. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Üstün Yetenekli Çocuklar seçilmiş makaleler kitabı (s.127 –154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akkan, H. 2012. Üstün zekâlı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akkanat, H. 2004. Üstün veya Özel Yetenekliler. Sayfa 169. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Hazırlayanlar: Şirin, M.R., Kulaksızoğlu, A. Bilgili A. E. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Alston, A. 2011. Having our say: Thoughts, perspectives, and perceptions of graduates of Satellite East Junior High School for the gifted and talented. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, Columbia

Armstrong, W. A. (2010). Life skills development of youth participants in 4-H clubs and camping (Doctoral dissertation, University of Florida).

Ataman, A. 2009. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (7.Baskı) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. 2004a. Aileler ve öğretmenler üstün zekâlı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. 2004b. Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Haz.). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı (s. 155 – 168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. 2004c. Üstün zekâlı çocuklara yardımcı olmak. Çoluk Çocuk Dergisi. 25.12.2013 http://turkiyeustunzekalilarokulu.com sayfasından erişilmiştir.

Ataman, A. 2007. Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. S. Eripek (Editör) Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Aydoğan, D. 2013. “Okul ve pozitif genç gelişim programları”. Eğitimci Öğretmen Dergisi. 21, 22-25

Baker, J. A. 1995. “Depression and suicidal ideation among academically talented students”. Gifted Child Quarterly, 39, 218–223.

Barnes-Akın A. E. 2010. Understanding the lived experience of gifted middle school students who chose to attend a new school-within-a-school gifted magnet program located on a highly at-risk campus. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Texas.

Barnett, L., Fiscella, J. 1985. “A child by any other name: A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children”. Gifted Child Quarterly, 29, 61–66.

Barnette, E.L. 1989. “A Model to Meet Emotional and Social Needs of Gifted and Talented Adolescents”. Journal of Counseling and Development, 67, 525-528.

Baykoç Dönmez, N. 2014. Üstün; Akıl, Zeka, Deha, Yetenek, Dahiler-Savantlar Gelişimleri ve Eğitimleri. E.N. Metin (Ed.). Üstün yeteneklilerin gelişim özellikler (373-402). Ankara, Vize Yayıncılık.

Bektaş, M. 2007. Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Benson, P.L. 2006. All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. San Francisco: Jossey Bass.

Blum, R.W. 2003. Positive youth development: A strategy for improving health. In F. Jacobs, D. Wertlieb, ve R. M. Lerner (Vol. Eds.), Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives: Vol. 2. Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs (pp. 237-252). Thousand Oaks, CA: Sage.

Borland, J. H. 2005. Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds) Conceptions of giftedness (New York, Cambridge University Press), 1–19.

Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. M., Moore, K. 2003. The Center for child well-being, Well-Being: Positive development across the life course. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bourgeois J. L. 2012. Implementation of Gifted and Talented Education Programs in Urban Elementary Schools in California: Do Perceptions Coincide with Outcomes?. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Claremont Graduate University.

Boyd, B., Herring, D., ve Briers, G. 1992. Developing Life Skills in Youth. *Journal of Extension*, 30 (4). Available at: http://www.joe.org/joe/1992winter/a4.html.

Bronfenbrenner, U. 1974. "Developmental research, public policy, and the ecology of childhood". Child Development, 45, 1-5.

Brown, T. A. 2006. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. 2017. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. (23. baskı). Pegem Akademi, Ankara.

Callard-Szulgit, R. D., 2010. Parenting and teaching the gifted. R&L Education.

Carper, A. 2002. Bright students in a Wasteland: The at-risk gifted a qualitative study of fourteen gifted dropouts. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.

Catalano, R.F., Berglund, J. A. M., Lonczak, H. S., Hawkins, D.J. 2004. "Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs". American Academy of Political and Social Science 591; 98-124

Colangelo, N., Davids, G. 2003. Handbook of gifted education, Pearson Education, Inc., Boston.

Coleman, L. J., Cross, T. 1988. "Is being gifted a social handicap?". Journal for the Education of the Gifted, 11, 41–56.

Colonzelo, Z., Colangelo, N. 1991. Counseling with the gifted and talented students. In N. Colangelo and G.A. Davis, (Eds.). Handbook of Gifted Education. Needhaam Heights, MA: Ally & Bacon.

Cross, T. L., Stewart, R. A. Coleman, L. 2003. "Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the Lebenswelt of academically gifted students attending a primary magnet school". Journal for the Education of the Gifted, 26, 201–220.

Czeschlik, T., Rost, D. H. 1994. "Socio-emotional adjustment in elementary school boys and girls: Does giftedness make a difference?". Roeper Review, 16, 294–297.

Çağlar, D. 2004. Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili.(Haz.). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. 2010. Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem Akademi.

Dai, D. Y., Swanson, J. A. ve Cheng, H. 2011. State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998-2010 (April) Gifted Child Quarterly 2011 55: 126.

Damon, W., Menon, J., Bronk, K.C. 2003. "The development of purpose during adolescence". Applied Developmental Science, 7(3), 119–128.

Damon, W. 2004. "What is positive youth development?". The Annals of the American Academy, 591, 13–24.

Davids, G.A., Rimm, S.B. 2004. Education of the Gifted and Talented, Pearson Education Inc., Boston.

Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G., Goldberg, M. D. 2007. "Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students". Gifted Child Quarterly, 51, 359–381.

Deniz, M.E., Hamarta, E., Arslan, C. 2011. Suç işlemiş ve suça yönelmiş ergenlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesi. Ankara: Tübitak-Sobag

Doğan, İ. 2008. Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar (8. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu. 2004. Çocuk Vakfı Yayınları, 67. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi, 5

Eccles, A. L., Bauman, E., Rotenberg, K. J. 1989. "Peer acceptance and self-esteem in gifted children". Journal of Social Behavior and Personality, 4, 401–409.

Eccles, J., Gootman, J. A. 2002. Community programs to promote youth development. Washington, DC: National Academy Press.

Eddles-Hirsch, K., Vialle, w., McCormick, J., Rogers K. 2012. "Insiders or outsiders: The role of social context in the peer relations of gifted students. socıal and emotıonal dimensions of giftedness". Roeper Review,34:53–62, 2012 DOI: 10.1080/02783193.2012.627554

Field, A. 2009. Discovering statistics using SPSS (3. ed). Sage.

Fonseca, C. 2011. Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings. Prufrock Press Inc, Texas.

Freeman, J. 1994. "Some emotional aspects of being gifted". Journal for the Education of the Gifted, 17, 180–197.

Garner, D. 1991. Eating disorders in the gifted adolescent. In M. Bierely & J. L. Genschaft (Eds.), Understanding the gifted adolescent (pp. 50–64). New York: Teachers College Press.

Geake, J. G., Gross, M. U. M. 2008. "Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study". Gifted Child Quarterly, 52, 217–231.

Goetz, T., Preckel, F., Zeidneer, M., Schleyer, E. 2008. "Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes". Anxiety, Stress and Coping, 21, 185–198.

Granger, R. 2002. Creating the conditions linked to positive youth development. In R. M. Lerner, C. S. Taylor, ve A. von Eye (Vol. Eds.) ve G. Noam (Series Ed.), New directions for youth development: Theory, practice and research: Vol. 95. Pathways to positive development among diverse youth (pp. 149-164). San Francisco: Jossey-Bass.

Gross, M. U. M. 2006. "Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration". Journal for the Education of the Gifted, 29, 404–429.

Gust-Brey, K., Cross, T. 1999. “An examination of the literature based on the suicidal behaviors of gifted students”. Roeper Review, 22, 28–35.

Gysbers, N. C., Henderson, P. 2000. ‘’Developing and managing your school guidance program (3rdEd.)’’. Alexandria, VA: ACA.

Harden, J. C. 2012. A Comparison of a gifted education program among eighth grade gifted students at a Georgıa junior high school. Doctoral Dissertation, Liberty Universty: Lynchburg, VA.

Heller, K. A. 2000. International Handbook of Gifted and Talent, Elsevier, Boston.

Hill-Anderson, B. G., 2008. A K-12 Gifted program evaluation and the evaluator-district-universıty gifted program evaluation model. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School of Saint Louis University.

Hollingworth, L. S. 1926. Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan.

Holsen, I., Geldhof, J., Larsen, T., Aardal, E. (2017). The five Cs of positive youth development in Norway: Assessment and associations with positive and negative outcomes. International Journal of Behavioral Development, 41(5), 559-569.

Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.R. 2008. “Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit”. Journal of Business Research Methods, 6, 53–60.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T. 2000. “Elements of behavior support plans: A technical brief”. Exceptionality, 8, 205-216.

Hökelekli, H., Gündüz, T. 2004. Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, İstanbul: M. Ü. & Çocuk Vakfı Yayınları.

Hu, L., Bentler, P. 2000. “Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives”. Structural Equation Modeling, 6 (1), 1-55.

İmamoglu, E. O., Güler-Edwards, A. 2007. ‘’Gelecege Iliskin Yönelimlerde Benlik Tipine Bagli Farkliliklar’’. *Türk Psikoloji Dergisi*, *22*(60), 115.

Janos, P. M., Fung, H. C., Robinson, N. M. 1985. “Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel ‘‘different’’”. Gifted Child Quarterly, 29, 78–82.

Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M.,Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. International Journal of Behavioral Development, 31(3), 263-273.

JJordaan, 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, 0306624X17737682.

Kabakçı, Ö. F. 2013. Karakter güçleri açisindan pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kaniusonyte, G., Zukauskiene, R. 2018. “Relationships with parents, identity styles, and positive youth development during the transition from adolescence to emerging adulthood”. Emerging Adulthood, 6(1), 42-52.

Karakuş, F. 2010. “Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6/1, 127 – 144.

Kazu, İ. Y., Şenol, C. 2011. “Bilim ve sanat merkezlerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin incelenmesi”. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi. 10 (19), 1-24.

Kelly, K. R., Colangelo, N. 1984. “Academic and social self-concepts of gifted, general and special students”. Exceptional Children, 50, 551–554.

Kim, Y.O., Stevens J.H. 1987. “Socialization of prosocial behavior in children”. Childhood Education, 63(3), 200-206.

King, P. E., Schultz, W., Mueller, R. A., Dowling, E. M., Osborn, P., Dickerson, E., Lerner, R. M. 2005. “Positive youth development: Is there a nomological network of concepts used in the adolescent developmental literature?”. Applied Developmental Science, 9(4), 216-228.

Korkut, F. 2004. Okul Temelli Önleyici rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık, Ankara.

Koshy, V., Pinheiro-Torres, C. 2013. “‘Are we being de-gifted, Miss?’ Primary school gifted and talented co-ordinators’ responses to the Gifted and Talented Education Policy in England”. British Educational Research Journal Vol. 39, No. 6, December 2013, pp. 953–978 DOI: 10.1002/berj.3021

Köksal Konik, 2014: 163- 164

Köse, İ. A., Öztemur, B. 2014. “Kayıp veri ele alma yöntemlerinin t-testi ve anova parametreleri üzerindeki etkisinin incelenmesi”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 400-412.

Kwan, P. C. F. 1992. “On a pedestal: Effects of intellectual giftedness and some implications for programmed planning”. Educational Psychology, 12, 37–62.

Leana –Taşcılar, M.Z., Kanlı, E. 2014. “Üstün zekâlı ve normal gelişim gösteren çocukların, mükemmeliyetçilik ve öz-saygı düzeylerinin incelenmesi”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl: 2014, Cilt: 47, Sayı: 2, 1-20

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Phelps, E. 2009. Report of the findings from the first seven years of the 4-H study of positive youth development. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development.

Lerner, R. M. 1998. Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology. (Vol. 1, 5th ed., W. Damon, Ed.). New York: Wiley.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas C., Lerner, J. V. 2005. “Positive Youth Development A View of the Issues”. The Journal of Early Adolescence25: 10

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Eye, A., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S. 2011a. “Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues”. Journal of Adolescence, 34, 1107-1114.

Lerner, R.M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... Napolitano, C. M. 2011. Positif Youth Development: Processes, Programs, and Problematics”. Journal of Youth Development Bridging Reearch and Practice, 6(3), 174-208.

Levent, F. 2011.’’Üstün yetenekli çocukların hakları’’. *İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları*, *87*.

Levent, F., Bakioğlu, A. 2013. “Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler”. Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 1(1), 31-44. http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/6/5 adresinden erişildi.

Ma, C. M. S., Shek, D. T. L. 2017. “Objective outcome evaluation of a positive youth development program: The Project P.A.T.H.S. in Hong Kong”. Research on Social Work Practice, 1-12.

Maguire, K. G. 2008. Gifted Education: In-class Differentiation And Acceleration in Pennsylvania Schools. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

Marsh, H. W. 2005. “Big-fish–little-pond effect on academic self-concept”. German Journal of Educational Psychology, 19, 119–127.

Marsh, H. W., Craven, R. G. 2006. “Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives”. Perspectives on Psychological Science, 2, 133–163.

Marsh, H. W., Hau, K. T. 2003. “Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools”. American Psychologist, 58, 364–376.

Marsh, H. W., Hau, K. T. 2004. “Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal–external frame of reference predictions across 26 countries”. Journal of Educational Psychology, 96, 56–67.

Martin, L. T., Burns, R. M., Schonlau, M. 2010. “Mental disorders among gifted an nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literatüre”. Gifted Child Quarterly, 54, 31–41.

Masten, A., Coatsworth, D. 1998. “The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children”. American Psychologist, 53(2), 205-220

McCoach, D. B., Siegle, D. 2003. “The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students”. Roeper Review, 25, 61–65.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). 2013. Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2009-2013. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf 10 Kasım 2013’te alınmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). 2010. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/stprg/Kurslar/2.02.04.03.006%20Temel%20Yetenekler%20Testi%206-8%20(TYT%206-8)%20Uygulay%C4%B1c%C4%B1%20Yeti%C5%9Ftirme%20Kursu.docx

Melendez-Torres, G. J., Dickson, K., Fletcher, A., Thomas, J., Hinds, K., Campbell, R., ... Bonell, C. (2016). Positive youth development programmes to reduce substance use in young people: Systematic review. International Journal of Drug Policy, 36, 95-103.

Metin, N., Bencik-Kangal, S. 2012. “Bilim sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi”. Eğitim ve Bilim Cilt 37, Sayı 163, 3-16.

Morelock, M. J. 1992. “Giftedness: The view from within”. Understanding our gifted, 4, 11–15.

Neihart, M. 2002. Delinquency and gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, S. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 103–112). Waco, TX: Prufrock Press.

Neihart, M. 2007. “The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice”. Gifted Child Quarterly, 51, 330–341.

Norton, C. L., Watt, T. T. (2014). Exploring the impact of a wilderness-based positive youth development program for urban youth. Journal of Experiential Education, 37(4), 335-350.

Öpengin, E. 2011. Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencelerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öğülmüş, S. 2001. Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önlemler. Ankara, 29-30 Mart.

Özbay, Y. 2013a. Pozitif genç gelişimi. Eğitimci Dergisi. Eylül, 2013

Özbay, Y. 2013b. Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. PDF kitap. ISBN: 978-605-4628-54-4

Özbay, Y., Palancı, M. 2011. “Üstün yetenekli çocukların psikososyal özellikleri”. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 67-78.

Özel Eğitim Konseyi Ön Raporu, 1991.

Parker, W. 1996. “Psychological adjustment in mathematically gifted students”. Gifted Child Quarterly, 40, 154–157.

Peterson, J. S. 2009. “Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs”. Gifted Child Quarterly, 53, 280–282.

Pfeiffer, S. I., Stocking, V. B. 2000. “Vulnerabilities of academically gifted students”. Special Services in the Schools, 16, 83–93.

Renzulli, J. S. (Ed.). 1986. ‘’Systems and models for developing programs for the gifted and talented’’. Creative Learning Pr.

Renzulli, J. S. 1981. Identifying key features in programs for the gifted. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), Psychology and education of the gifted (pp. 214–219). New York: Irvington.

Reynolds, C. R., Bradley, M. 1983. ‘’Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels’’. *School Psychology Review*.

Roedell, W. C. 1984. “Vulnerabilities of highly gifted children”. Roeper Review, 6, 127-130.

Rogers, K. B. 2007. “Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice”. Gifted Child Quarterly, 51, 382–396.

Ross-Sisco, K. A. 2008. Gifted education in Northeast Tennessee public schools: A descriptive study. Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University.

Roth, J. L., Brooks-Gunn, J. 2003. “What exactly is a youth development program? Answers from research and practice”. Applied Developmental Science, 7, 94-111.

Sak, U. 2010a. Üstün Zekalılar (Özellikleri, Tanılanmaları Eğitimleri). Ankara: Maya Akademi.

Sak, U. 2010b. Üstün Zekâlı Öğrenciler. H. İ. Diken (Ed.). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (2. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık

Santrock, J. W. 2015. *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi: Life-span development*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Saranlı, A. G., Metin, N. 2012. “Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal- duygusal sorunlar”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45 (1),139-163.

Schermelleh-Engel, K.,Moosbrugger, H., Muller, H. 2003. “Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures”. Methods of Psychological Research-Online, 8,23-74.

Schmidtz, D., Goodin, R.E. 1998. Social Welfare and Individual Responsibility (For and Against). USA: Camridge University Press.

Schumacker, R. E., Lomax, R. G. 2010. A beginners guide to structural equation modeling. New York: Routledge.

Silbereisen, R. K., Lerner, R. M. (Eds.). 2007.’’ Approaches to positive youth development’’. Sage.

Stelk, W. L. 2007. The State gifted education in Nebraska. Doctoral Dissertation, Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska.

Suveren, S. 2006. Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sümer, N. 2000. “Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar”. Türk Psikoloji Yazıları,3(6):74-79.

Tashakkori, A., Teddlie, C. 2003. “Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective”. *International Journal of Social Research Methodology*, *6*(1), 61-77.

Taşdemir, M., Dağıstan, G. 2014. "Çocuklarda Sorumluluk Kazandırmada Ebeveynlerin BHTG Yaklaşımını Uygulama Durumları: Bir Durum Çalışması". Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (8), 47-71.

TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi). 2012. Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan MECLİS ARAŞTIRMASI KOMİSYONU RAPORU (S. Sayısı: 427).

TDK (Türk Dil Kurumu) (2013).

Teipel, K. 2002. Minnesota adolescent health action plan, forthcoming; findings from key informant interviews. conducted by Stephen Conley for the National Academy Press, Washington, DC.

Tekin İftar, E. 2016. Uygulamalı Davranış Analizi (12. Baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.

Terzi, Ş. 2013. "Pozitif geç gelişimi ve yılmazlık". Eğitimci Dergisi. Eylül, 2013

The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning. In Child & Youth Care Forum (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

Tortop, H. S. 2012. "Olağanüstü üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde radikal hızlandırma ve Türkiye'nin durumu". Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. Journal of Higher Education and Science, 2(2), 106-113.

UNICEF, 2004.

Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., Bögels, S. M. 2014. "The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning". In Child & Youth Care Forum (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

Webb, J. T. 1993. Nurturing social–emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Mo¨nks, & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 525–538). Oxford, England: Pergamon Press.

Yiğittir, S., Öcal, A. 2010. "6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 407-416.

Young M. H. 2010. İdentified gifted student and parent perspectives: gifted and talented education in public schools. Doctoral Dissertation, The faculty of the School of Education La Sierra University.

Yurtal, F., Yontar, A. 2006. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 411-424.

4-H Organizasyonu, (2014). Resmi Web Sitesi. www.4-H.org. Son Erişim Tarihi: 03.09.2014

EKLER

EK 1: Ebeveyn Gözlem Formu

EK 2: Öğretmen Gözlem Formu

EK 3: Yaşam Becerileri Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Formu

EK 4: Her Bir Alt Boyuta İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları

EK 5: Her Bir Alt Boyuta İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

EK 1: Çocuğunuzun İlgileri ve Yetenekleri

ÇOCUĞUNUZUN İLGİLERİ VE YETENEKLERİ

Çocuğun Adı-Soyadı:	Adınız-Soyadınız:
Çocuğun Doğum Tarihi:	Formu Doldurma Tarihi:
Cinsiyeti:	

Sıra No	MADDELER	Hiç (1)	Bazen (2)	Çoğunlukla (3)	Her Zaman (4)
1.	Yaşıtlarına göre kelime hazinesi daha geniştir.				
2.	Yaşıtlarına göre daha karmaşık cümleler kurar.				
3.	Soyut sözcükleri yerinde ve anlamlı kullanır.				
4.	Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenir.				
5.	Gördüklerini ve yaşadıklarını ayrıntılı olarak hatırlar.				
6.	Çok meraklı ve araştırıcıdır.				
7.	Yaşıtlarına göre daha dikkatli bir gözlemcidir.				
8.	Yaşıtlarına göre daha olgundur.				
9.	İlgi duyduğu alana/etkinliklere uzun süreli yoğunlaşır.				
10.	Amacına ulaşmak için sabırla mücadele eder.				
11.	İlgi alanları çok geniştir.				
12.	Kitaplara karşı çok ilgilidir.				
13.	Sembol, kelime ve rakamlarla olağan üstü ilgilidir.				
14.	Sayılarla oynamayı sever.				
15.	Okuma/yazmaya yaşıtlarına göre çok daha erken ilgi gösterir.				
16.	Farklı türde (bilim-doğa ile ilgili, atlas, ansiklopedi, kitap vb.) okumaktan/bakmaktan hoşlanır.				
17.	Problem çözmek için farklı yollar kullanır.				
18.	Risk almaktan hoşlanır.				
19.	Hayal gücü yüksektir.				
20.	Espri anlayışı yüksektir.				

21.	Yeni durumlara kolayca uyum sağlar.				
22.	Güzelliklerden hoşlanır ve bunu ifade eder.				
23.	Sorumluluk almaktan hoşlanır ve aldığı sorumluluğu yerine getirir.				
24.	Kendine güvenlidir (kendinden emindir).				
25.	Kendini sözel olarak çok iyi ifade eder.				
26.	Tek düze işlerden hoşlanmaz.				
27.	Başkalarının koyduğu kurallara uymakta sorun yaşar.				
28.	Akranlarına göre daha baskındır.				
29.	Akranlarını/arkadaşlarını kolayca yönlendirir.				
30.	Çevresinde olup bitene karşı duyarlıdır.				
31.	Başkalarının duygu ve düşüncelerini yaşıtlarına göre daha kolay anlayabilir.				
32.	Fiziki oyunlar oynamaktan hoşlanır.				
33.	Atletik ve çevik vücut yapısına sahiptir.				
34.	İyi bir vücut koordinasyonuna sahiptir.				
35.	El becerileri gelişmiştir.				
36.	Beden dilini kullanmada başarılıdır.				
37.	Doğa olaylarına karşı aşırı ilgilidir.				
38.	Canlılarla ilgili konulara aşırı merak duyar.				
39.	Müzikal etkinliklere katılmaktan aşırı zevk alır.				
40.	İşittiği ses ve ritimleri kolayca tekrarlar				
41.	Özgün müzikal tonlar üretir.				
42.	Sanat etkinliklerinden hoşlanır.				
43.	Gözlemlediklerini ayrıntılı olarak sanat etkinliklerine yansıtır.				
44.	Yaşıtlarına göre daha orijinal ürünler (çizim, heykel, baskı, vb.) ortaya koyar.				

EK2: Öğrencinizin İlgileri ve Yetenekleri

ÖĞRENCİNİZİN İLGİLERİ VE YETENEKLERİ

Çocuğun Adı-Soyadı:	Adınız-Soyadınız:
Çocuğun Doğum Tarihi:	Formu Doldurma Tarihi:
Cinsiyeti:	

Sıra No	MADDELER	Hiç (1)	Bazen (2)	Çoğunlukla (3)	Her Zaman (4)
45.	Yaşıtlarına göre kelime hazinesi daha geniştir.				
46.	Yaşıtlarına göre daha karmaşık cümleler kurar.				
47.	Soyut sözcükleri yerinde ve anlamlı kullanır.				
48.	Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenir.				
49.	Gördüklerini ve yaşadıklarını ayrıntılı olarak hatırlar.				
50.	Çok meraklı ve araştırıcıdır.				
51.	Yaşıtlarına göre daha dikkatli bir gözlemcidir.				
52.	Yaşıtlarına göre daha olgundur.				
53.	İlgi duyduğu alana/etkinliklere uzun süreli yoğunlaşır.				
54.	Amacına ulaşmak için sabırla mücadele eder.				
55.	İlgi alanları çok geniştir.				
56.	Durumları ve olayları, duygularını ve önsezilerini kullanarak anlamaya çalışır.				
57.	Neden sonuç ilişkisi kurar.				
58.	Kitaplara karşı çok ilgilidir.				
59.	Sembol, kelime ve rakamlarla olağan üstü ilgilidir.				
60.	Sayılarla oynamayı sever.				
61.	Okuma/yazmaya yaşıtlarına göre çok daha erken ilgi gösterir.				
62.	Farklı türde (bilim-doğa ile ilgili, atlas, ansiklopedi, kitap vb.) okumaktan/bakmaktan hoşlanır.				
63.	Sınıflandırma ve sıralama becerileri yaşıtlarına göre ileri				

	düzeydedir.				
64.	Problem çözmek için farklı yollar kullanır.				
65.	Risk almaktan hoşlanır.				
66.	Hayal gücü yüksektir.				
67.	Espri anlayışı yüksektir.				
68.	Yeni durumlara kolayca uyum sağlar.				
69.	Güzelliklerden hoşlanır ve bunu ifade eder.				
70.	Sorumluluk almaktan hoşlanır ve aldığı sorumluluğu yerine getirir.				
71.	Kendine güvenlidir (kendinden emindir).				
72.	Kendini sözel olarak çok iyi ifade eder.				
73.	Tek düze işlerden hoşlanmaz.				
74.	Başkalarının koyduğu kurallara uymakta sorun yaşar.				
75.	Akranlarına göre daha baskındır.				
76.	Akranlarını/arkadaşlarını kolayca yönlendirir.				
77.	Çevresinde olup bitene karşı duyarlıdır.				
78.	Başkalarının duygu ve düşüncelerini yaşıtlarına göre daha kolay anlayabilir.				
79.	Fiziki oyunlar oynamaktan hoşlanır.				
80.	Atletik ve çevik vücut yapısına sahiptir.				
81.	İyi bir vücut koordinasyonuna sahiptir.				
82.	El becerileri gelişmiştir.				
83.	Beden dilini kullanmada başarılıdır.				
84.	Doğa olaylarına karşı aşırı ilgilidir.				
85.	Canlılarla ilgili konulara aşırı merak duyar.				
86.	Müzikal etkinliklere katılmaktan aşırı zevk alır.				
87.	İşittiği ses ve ritimleri kolayca tekrarlar				
88.	Özgün müzikal tonlar üretir.				
89.	Sanat etkinliklerinden hoşlanır.				
90.	Gözlemlediklerini ayrıntılı olarak sanat etkinliklerine yansıtır.				
91.	Yaşıtlarına göre daha orijinal ürünler (çizim, heykel, baskı, vb.) ortaya koyar.				

EK 3: Yaşam Becerileri Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Formu

Yaşam Becerileri Eğitim Programı Uygulama Güvenirliği Formu

Yönerge: Aşağıdaki formda Yaşam Becerileri Eğitim Programı oturumu için uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen uygulama basamakları yer almaktadır. Lütfen önce formu okuyunuz. Sonra ilgili oturumu izleyerek uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Uygulamacı bir basamağı yerine getiriyorsa "yapıldı", yerine getirmiyorsa "yapılmadı" sütununa bir artı (+) işareti ile belirtiniz.

Gözlemcinin Adı-Soyadı : …… İmzası:.....

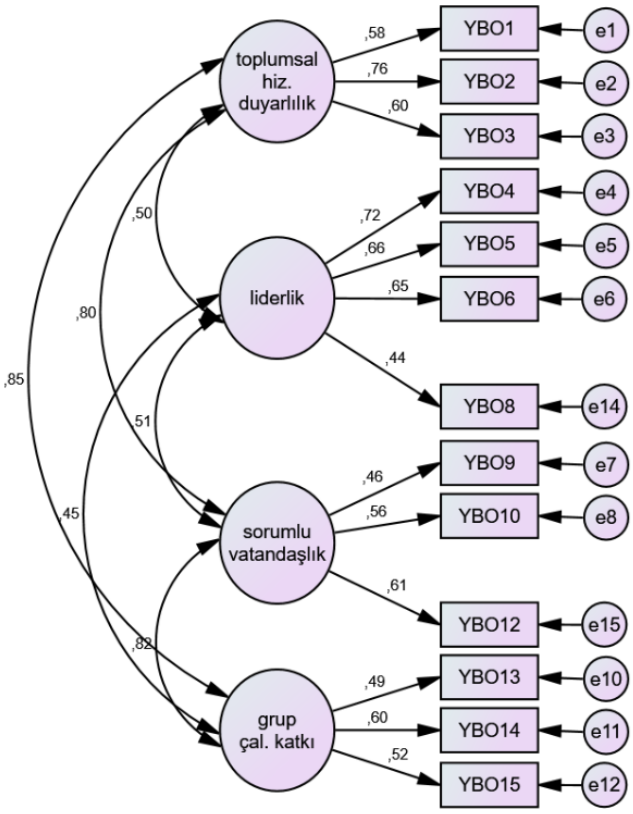
Gözlemin Yapıldığı Tarih : …….....

No	Etkinlik No	Uygulama Basamakları	Yapıldı	Yapılmadı
1	1. ETKİNLİK	Çocukların karşılanması ve selamlama		
2		Etkinlik alanlarının hazırlanması		
3		Etkinlik çalışması için öğrencileri gruplara ayırma		
4		Etkinliğin yönergesini açıklama		
5		Gerekli materyallerin sunulması		
6		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
7		**Ara**		
8	2. ETKİNLİK	Etkinlik alanlarının hazırlanması		
9		Etkinlik çalışması için çocukları gruplara ayırma		
10		Etkinliğin yönergesini açıklama		
11		Gerekli materyallerin sunulması		
12		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
13		**Ara**		
14	3. ETKİNLİK	Etkinlik alanlarının hazırlanması		
15		Etkinlik çalışması için öğrencileri gruplara ayırma		
16		Etkinliğin yönergesini açıklama		
17		Gerekli materyallerin sunulması		
18		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
19		**YEMEK MOLASI**		
20	4. ETKİNLİK	Etkinlik alanlarının hazırlanması		
21		Etkinlik çalışması için öğrencileri gruplara ayırma		
22		Etkinliğin yönergesini açıklama		
23		Gerekli materyallerin sunulması		
24		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
25		**Ara**		
26	5. ETKİNLİK	Etkinlik alanlarının hazırlanması		
27		Etkinlik çalışması için öğrencileri gruplara ayırma		
28		Etkinliğin yönergesini açıklama		
29		Gerekli materyallerin sunulması		
30		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
31		**Ara**		
32	6. ETKİNLİK	Etkinlik alanlarının hazırlanması		
33		Etkinlik çalışması için çocukları gruplara ayırma		
34		Etkinliğin yönergesini açıklama		

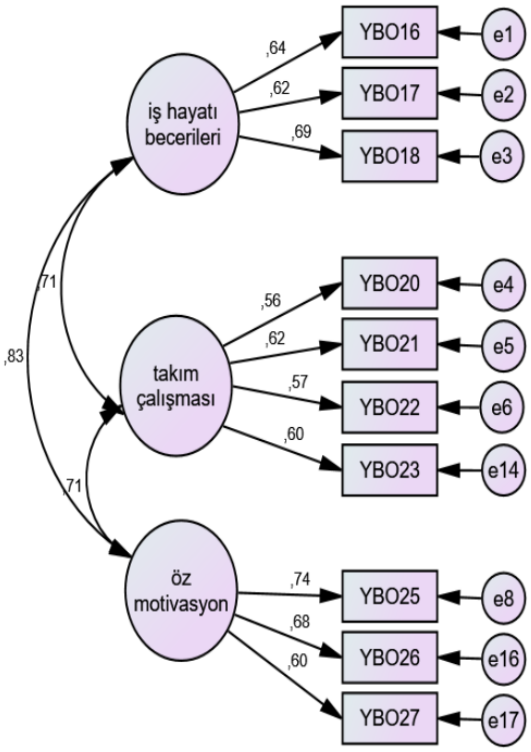
35		Gerekli materyallerin sunulması		
36		Etkinliğin belirtilen sürede bitirilmesi		
37	Gün Sonu	Günlüklerin yazdırılması		

EK 4: Her Bir Alt Boyuta İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları

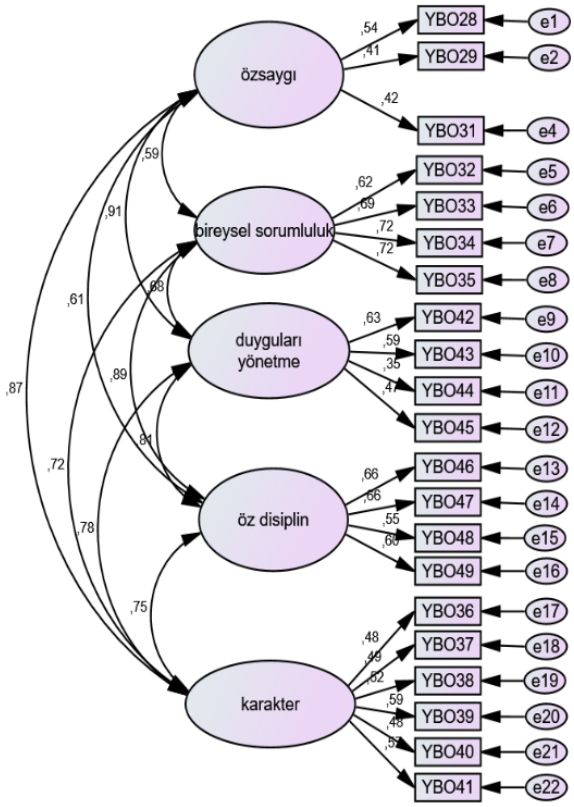
1) Vermek boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



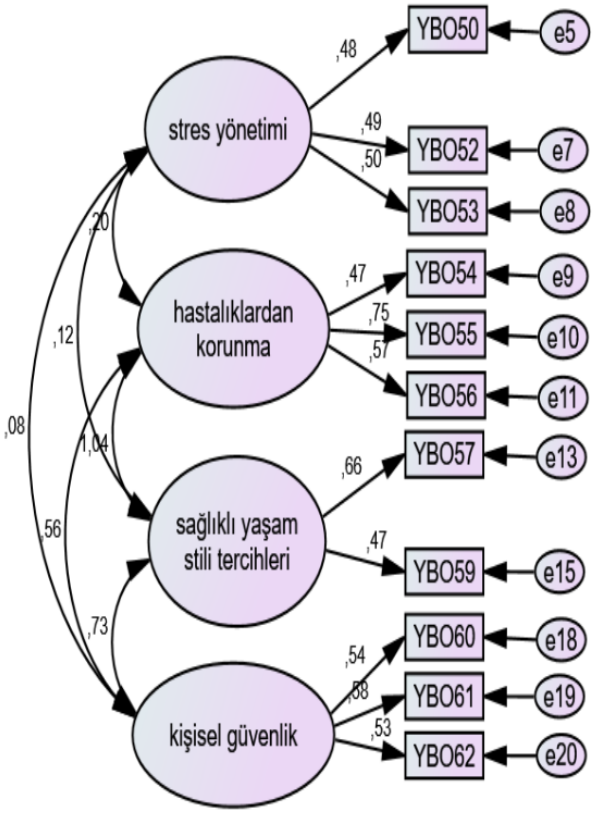
2) Çalışma boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



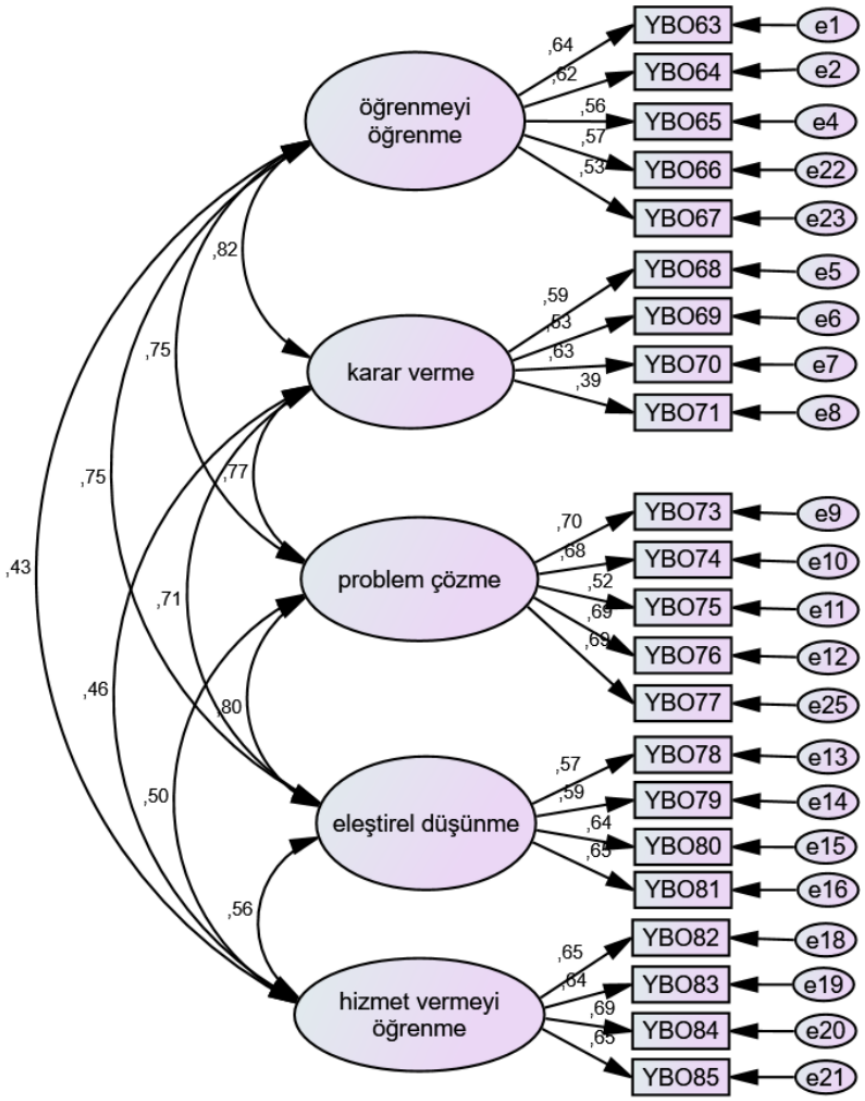
3) Olmak boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



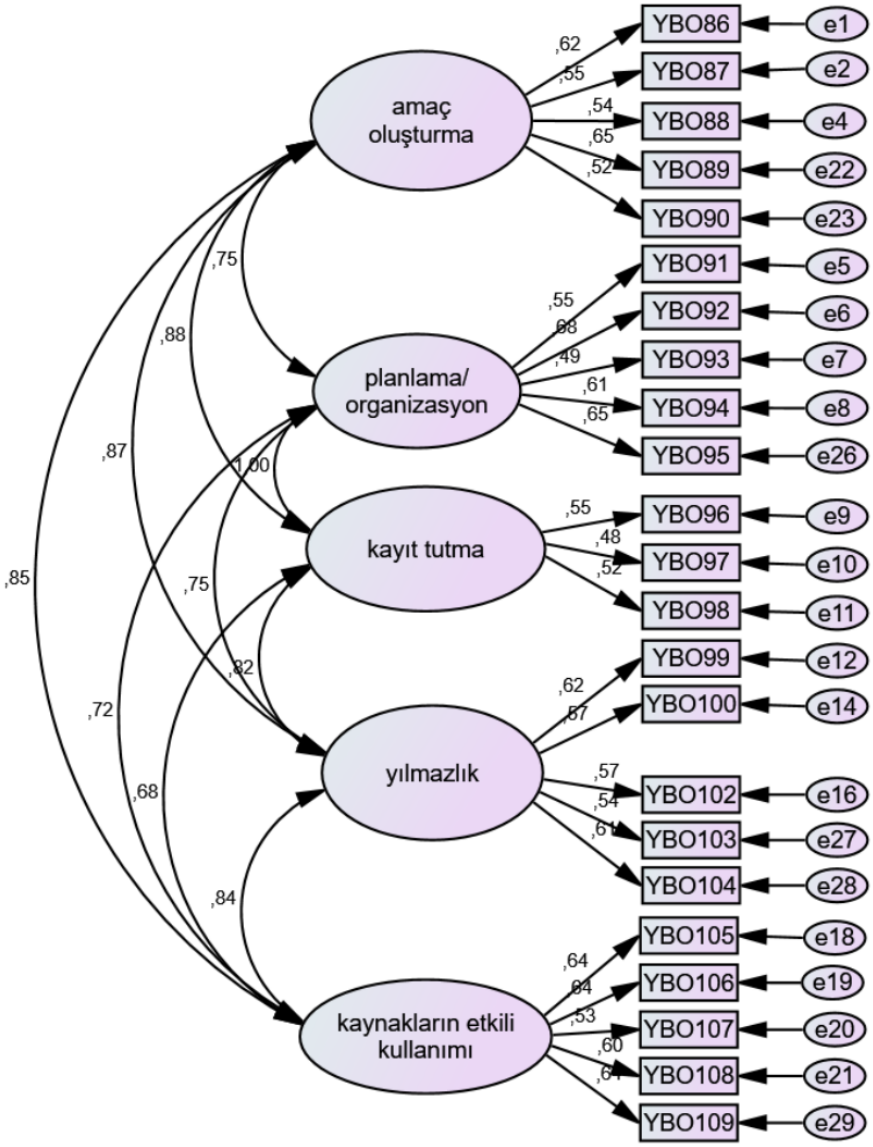
4) Yaşamak boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



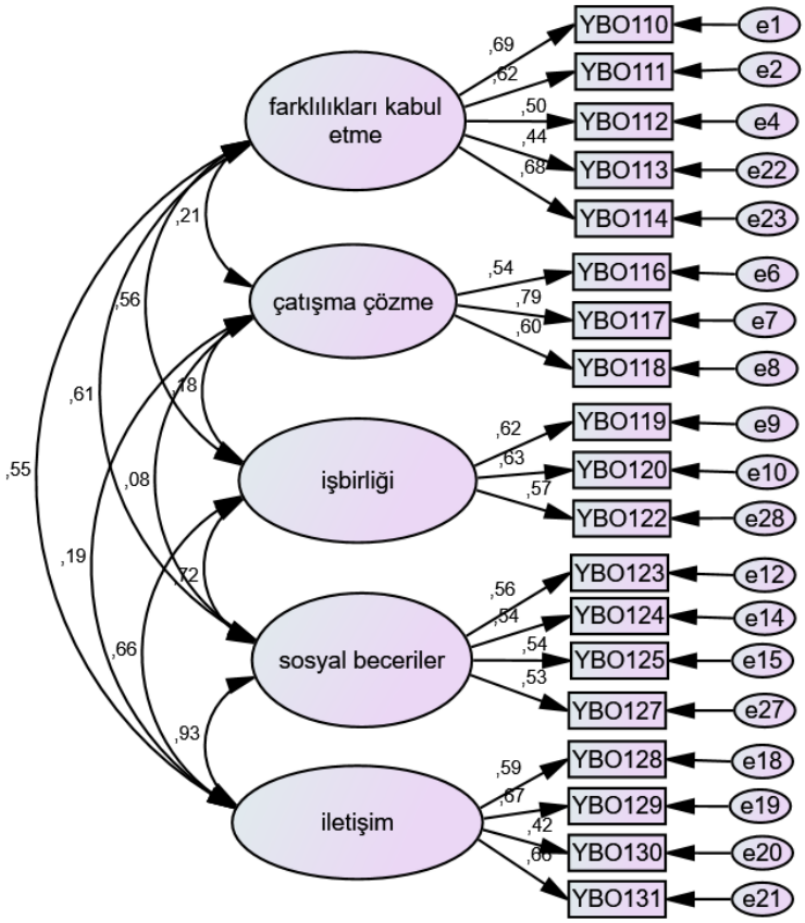
5) Düşünmek boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



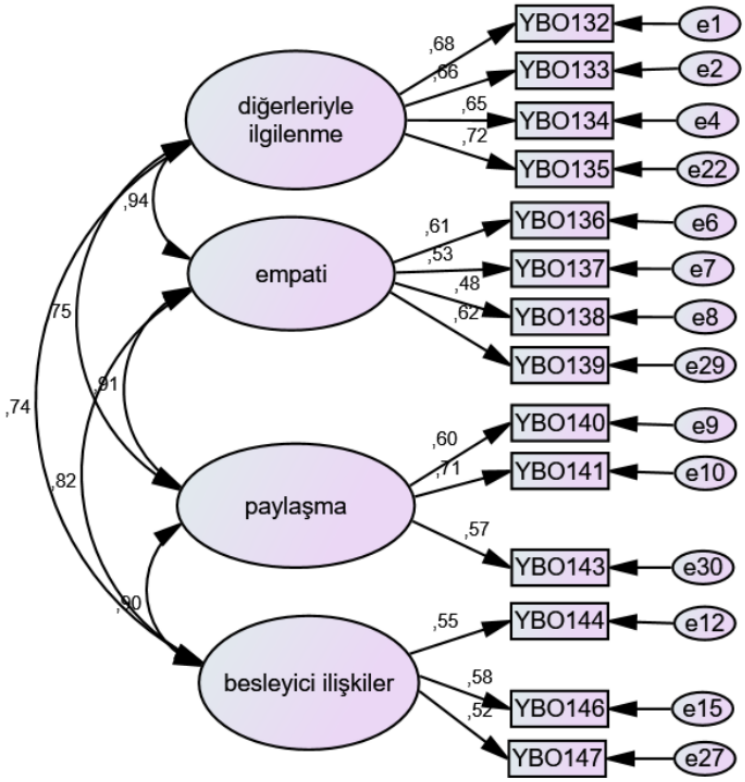
6) Yönetmek boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları



7) İlişki boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları

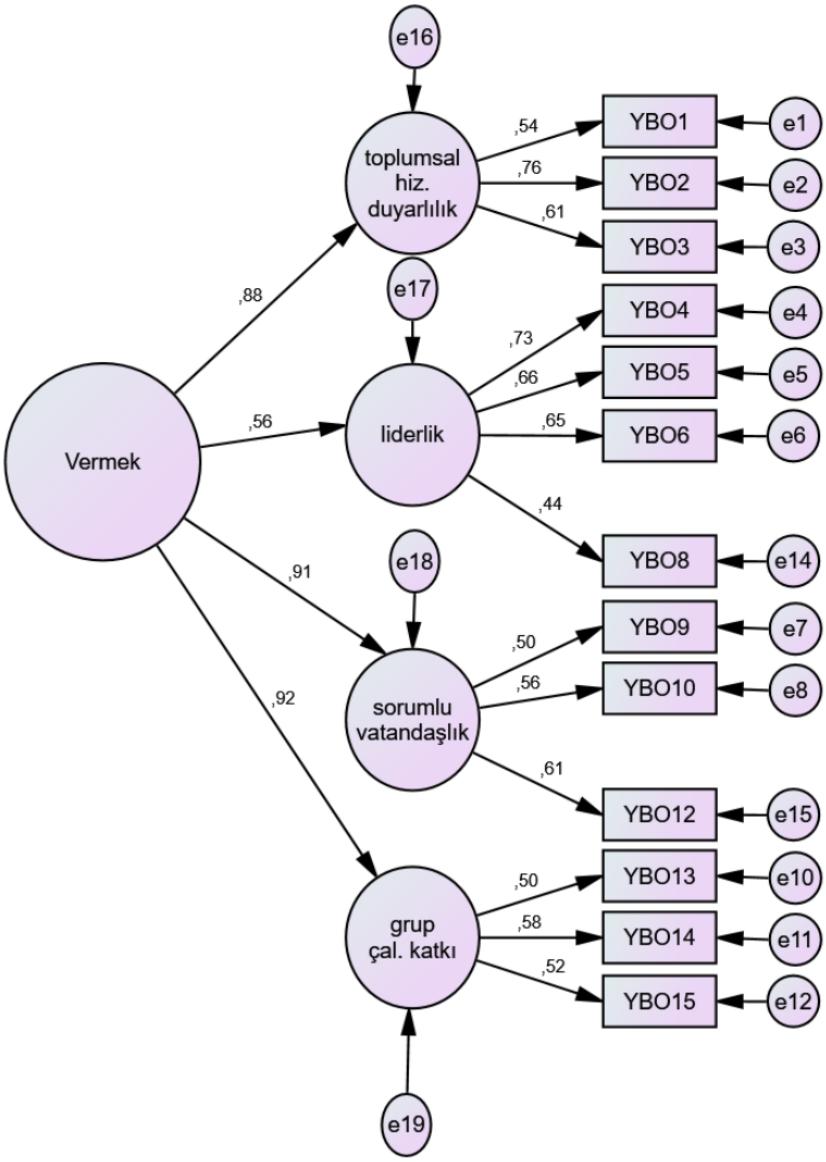


8) Sosyal İlgi boyutuna ilişkin birinci düzey DFA sonuçları

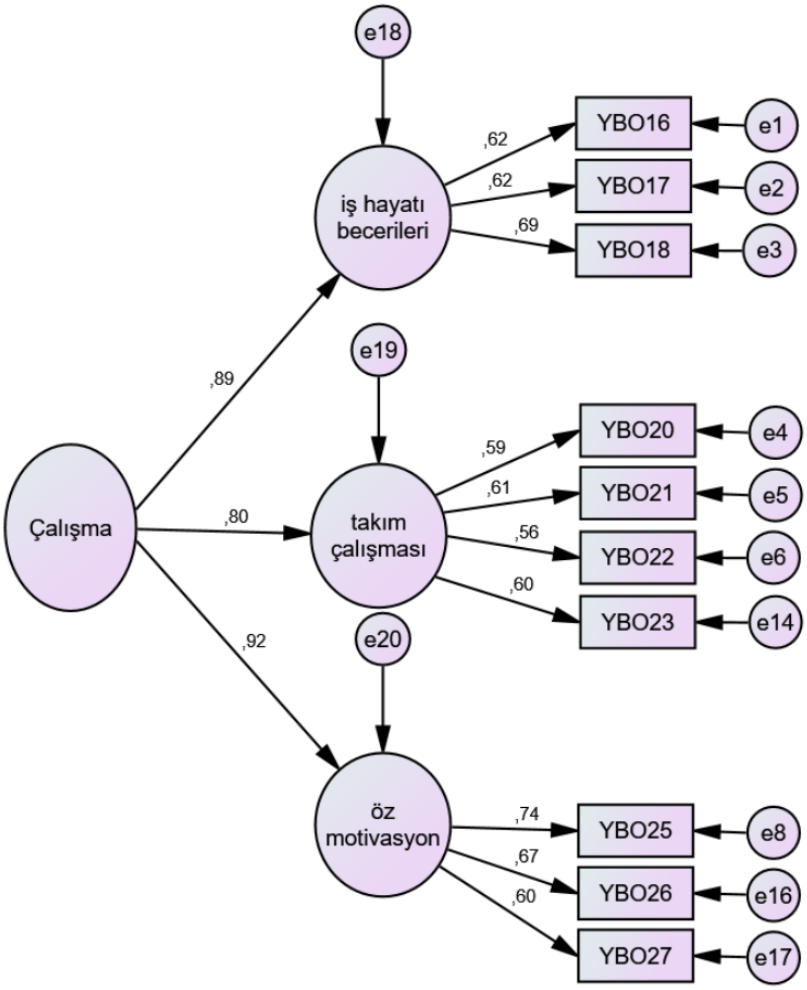


EK 5: Her Bir Alt Boyuta İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

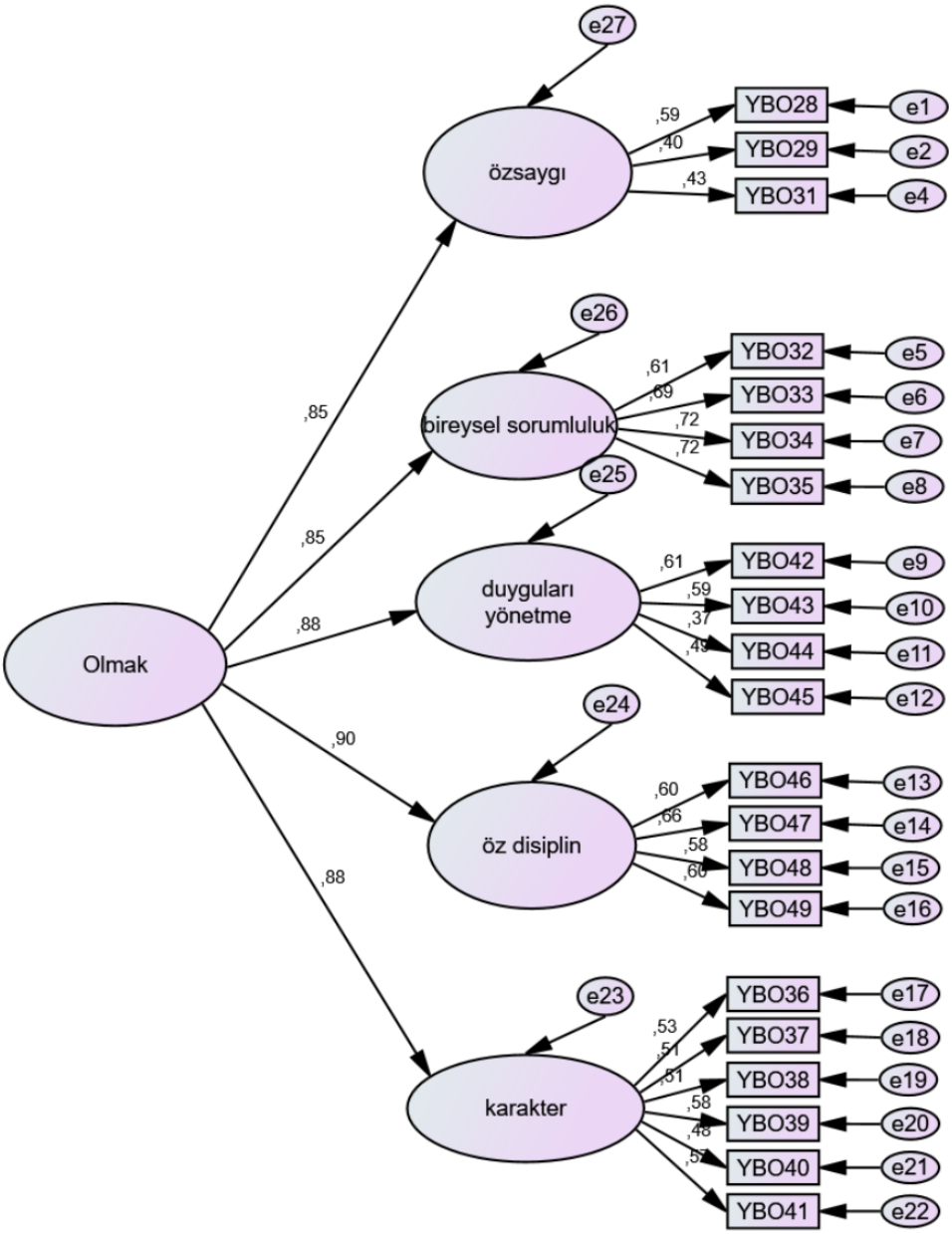
1) Vermek boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



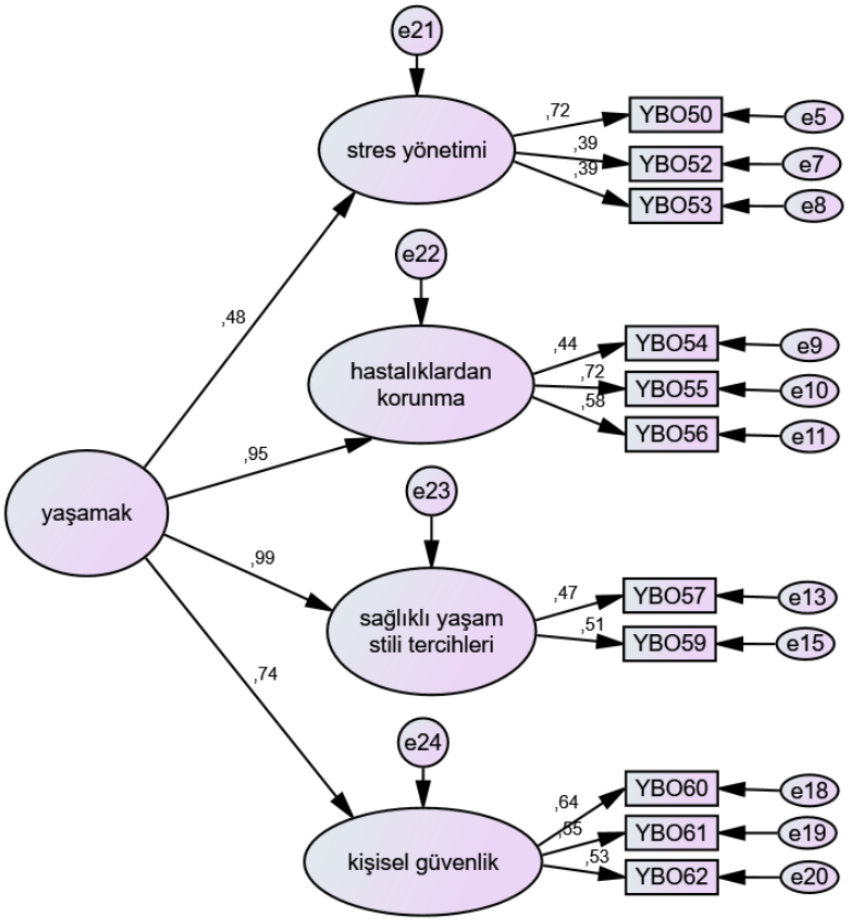
2) Çalışma boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



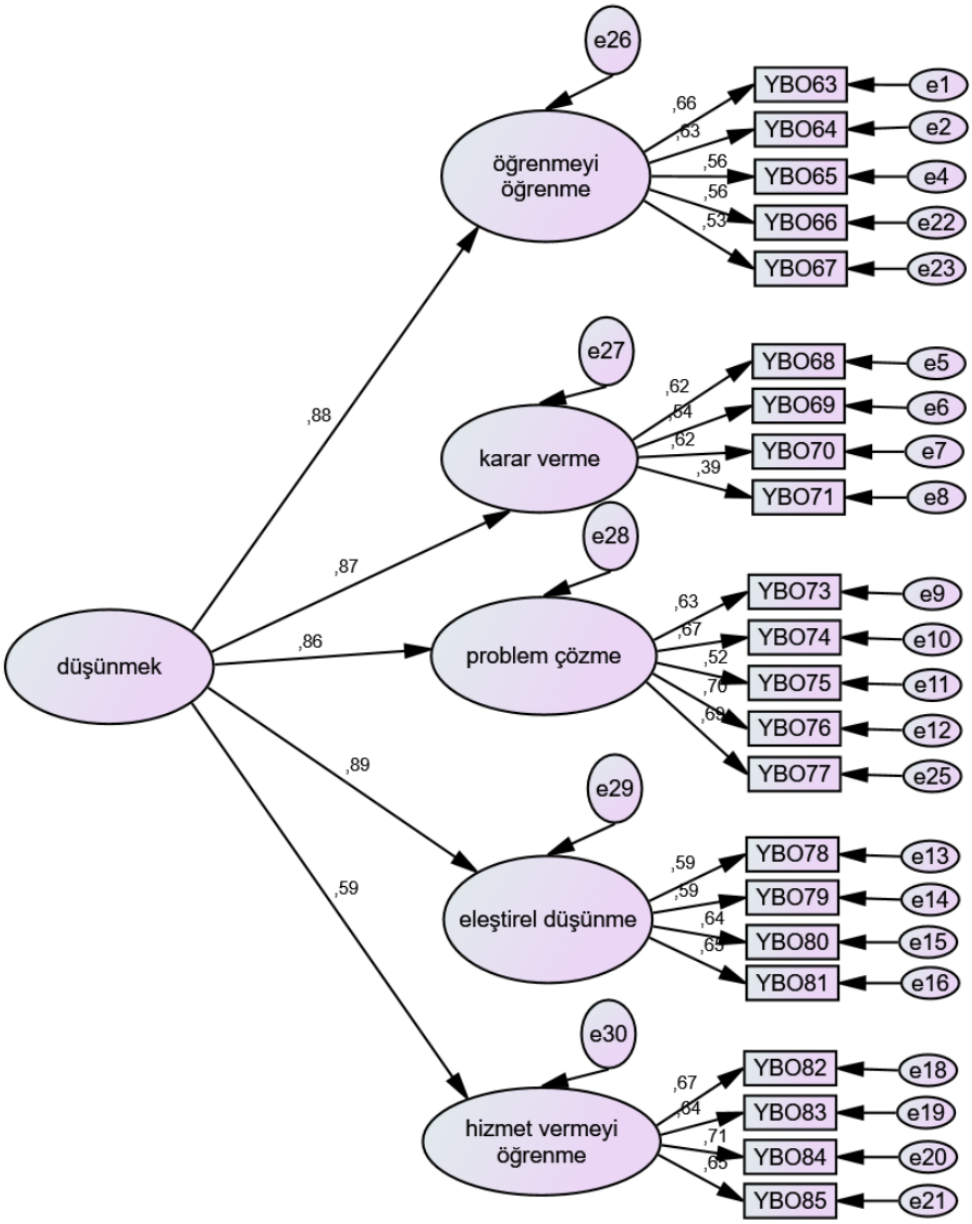
3) Olmak boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



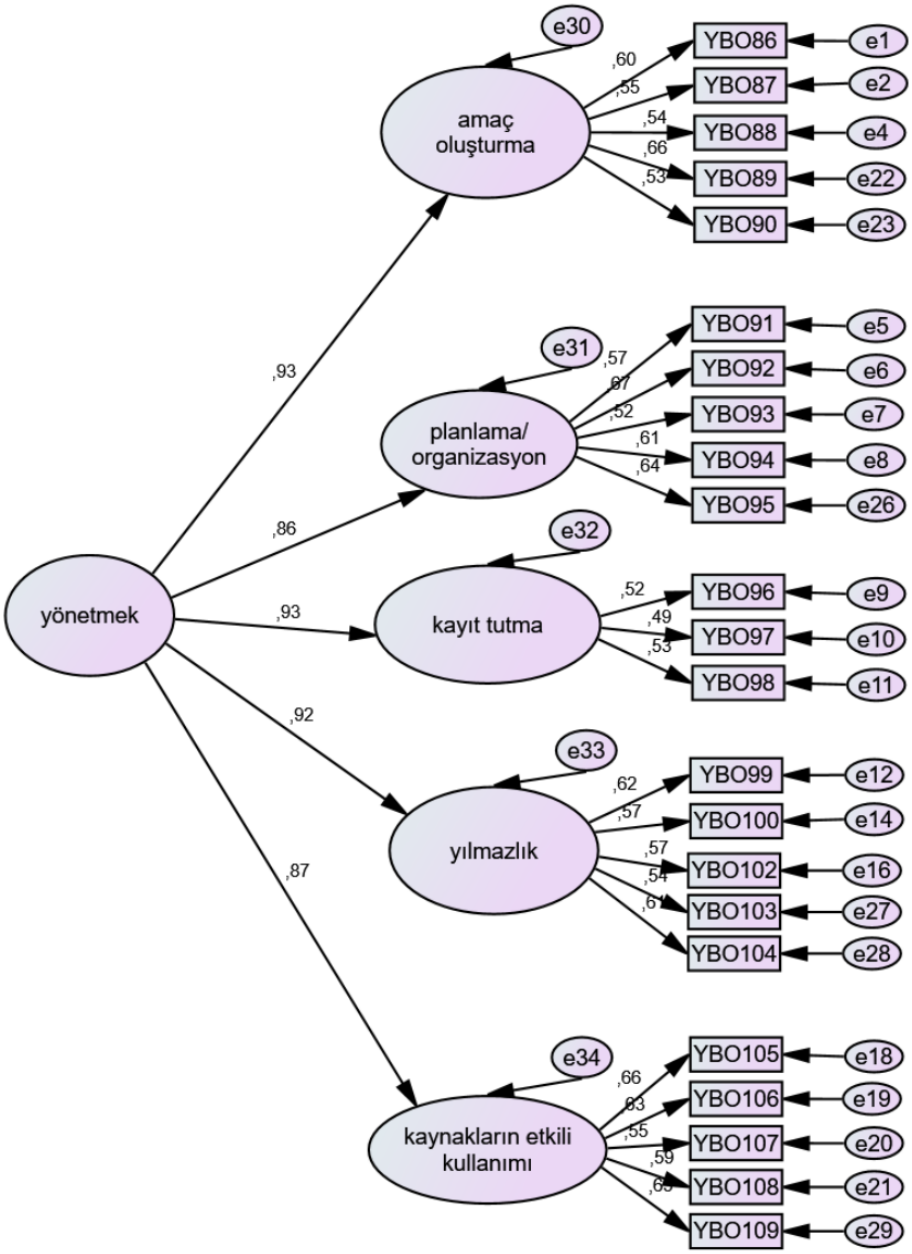
4) Yaşamak boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



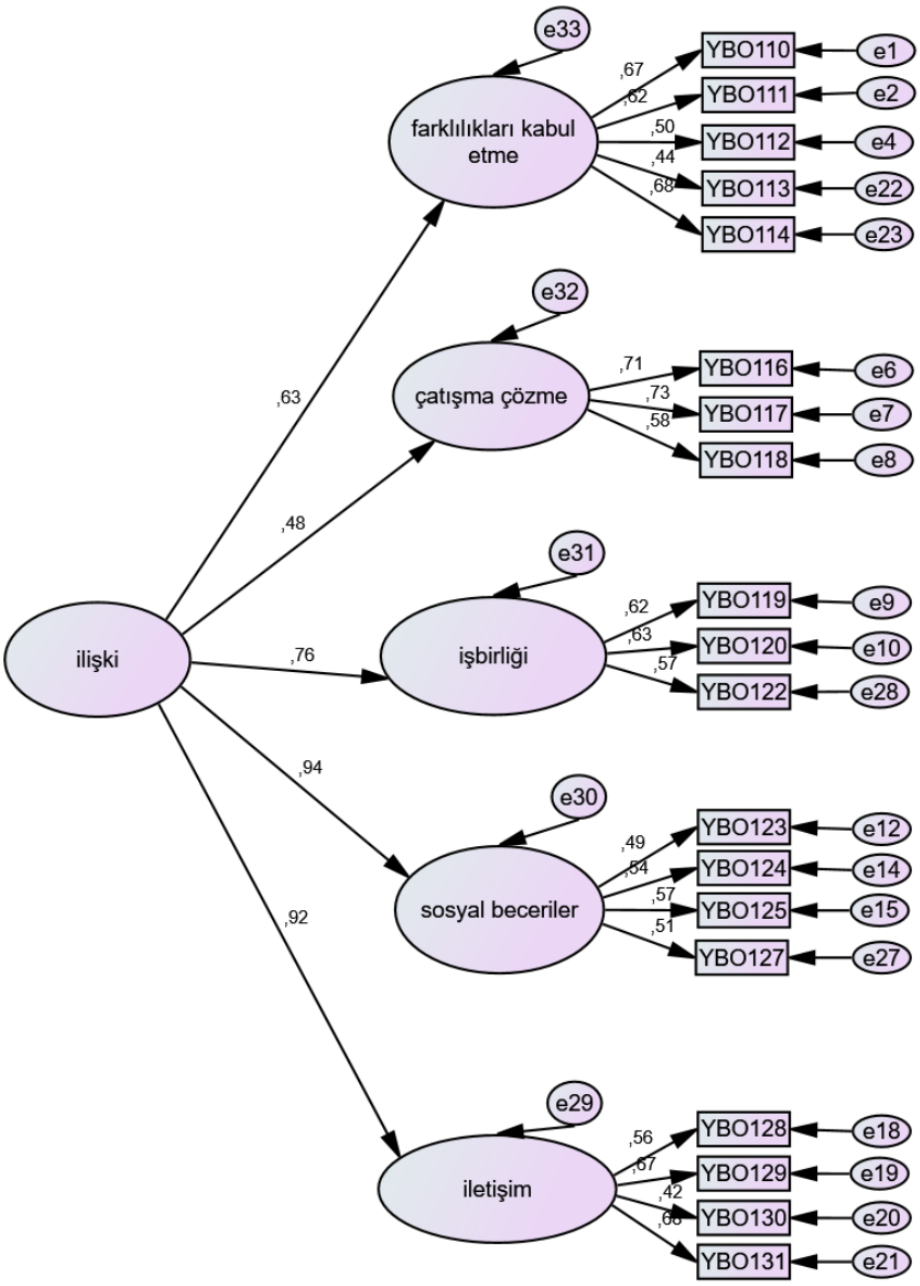
5) Düşünmek boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



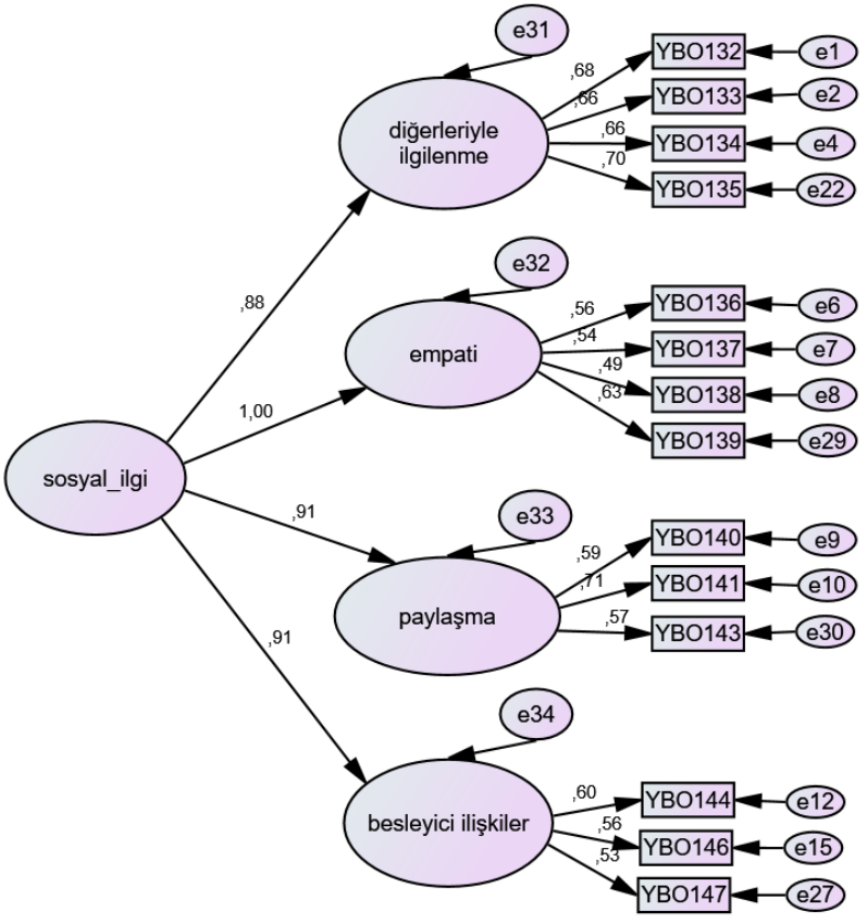
6) Yönetmek boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



7) İlişki boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



8) Sosyal İlgi boyutuna ilişkin İkinci Düzey DFA sonuçları



TÜBİTAK
PROJE ÖZET BİLGİ FORMU

Proje Yürütücüsü:	Yrd. Doç. Dr. İSMAİL HAKKI TOMAR
Proje No:	115K458
Proje Başlığı:	Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi
Proje Türü:	1001 - Araştırma
Proje Süresi:	24
Araştırmacılar:	HASAN EŞİCİ, ŞENER BÜYÜKÖZTÜRK, DİDEM AYDOĞAN
Danışmanlar:	YAŞAR ÖZBAY
Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi:	HASAN KALYONCU Ü.
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:	15/09/2015 - 15/03/2018
Onaylanan Bütçe:	212985.0
Harcanan Bütçe:	122741.0
Öz:	Bu çalışma, üstün yetenekli çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik pozitif genç gelişimine dayalı bir eğitim programının hazırlanması ve etkililiğinin test edilmesi amacıyla yapılmıştır. İlk aşamada Gaziantep ilinde ailelere, öğretmenlerine ve basın mensuplarına yönelik proje tanıtım ve bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Gaziantep ilinde öğrenim gören beş, altı ve yedinci sınıfa devam eden 623 çocuktan elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Üçüncü aşamada 4H modeline göre 35 yaşam becerisini içeren Yaşam Becerileri Eğitim Programı (YBEP) geliştirilmiştir. YBEP?nin geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuş, iki bağımsız gözlemcinin video kayıtları üzerinden güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Dördüncü aşamada programına katılacak çocuklar Ebeveyn Gözlem Formu, Öğretmen Gözlem Formu ve Temel Yetenek Testi (TYT) 6-8 ile tarama yapılarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda altıncı sınıfa devam eden 19, yedinci sınıfa devam eden 17 çocuk bulunmaktadır. Beşinci aşamada YBEP?nin uygulanması ve değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Program yedi hafta boyunca cumartesi günlerinde, günde altı saat uygulanmıştır. Etkililik testi için YBÖ ile elde edilen veriler üzerinde ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Ayrıca programın etkililiğini belirlemek amacıyla deney grubundaki çocuklardan seçilen dört kişiyle, ebeveynlerinden birisiyle ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Programın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler üzerinde ön test, son test, izleme testi puanlarının karşılaştırılmasında uygulanan analiz sonuçlarına göre program etkili bulunmamıştır. Ancak yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler üzerinde yapılan analize göre programın bazı yaşam becerilerini kazandırma konusunda etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte deney grubundaki üstün yetenekli ve normal çocukların ön test ve son test puanları arasındaki farkı test etmek amacıyla Friedman testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda üstün yetenekli ve normal çocukların ön test, son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür bağlamında tartışılarak, önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın altıncı ve son aşamasında yer alan yaygınlaştırma çalışmaları devam etmektedir.
Anahtar Kelimeler:	Üstün yeteneklilik, Pozitif genç gelişimi, Yaşam becerileri.
Fikri Ürün Bildirim Formu Sunuldu Mu?:	Hayır

TÜBİTAK