



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ

ANA BİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

DUYUŞSAL FARKINDALIK VE İLETİŞİM
BECERİLERİ KAZANDIRMAYA
YÖNELİK EKSTRA PROGRAMIN
GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.

ÇİĞDEM GÜZLE KAYIR

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
BİLİM DALI

Antalya, 2025

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

**DUYUŞSAL FARKINDALIK VE İLETİŞİM BECERİLERİ KAZANDIRMAYA
YÖNELİK EKSTRA PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE
ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DOKTORA TEZİ
Çiğdem GÜZLE KAYIR**

Danışman: Prof. Dr. Harun ŞAHİN

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűőterilenlerden olduğuğunu ve bu eserleri her kullandışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamanabağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

17/ 01 / 2025

Çiđdem GűZLE KAYIR

İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Çiğdem GÜZLE KAYIR'ın bu çalışması 17.01.2024 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Günseli ORHON
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Doç. Dr. Miray DAĞYAR
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Harun ŞAHİN
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: Duyuşsal Farkındalık Ve İletişim Becerileri Kazandırmaya Yönelik Ekstra Programın Geliştirilmesi, Uygulanması Ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasını tamamlayabilmemde desteğini, rehberliğini ve katkılarını esirgemeyen birçok kıymetli insana gönülden teşekkür ederim.

Öncelikle, doktora sürecimin her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimlerini cömertçe paylaşan, her tökezlediğimde bana yeniden güç veren kıymetli danışmanım Prof. Dr. Harun ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürisinde yer alarak çalışmamın niteliğini artırmamda büyük katkı sağlayan akademisyenler Prof. Dr. Günseli ORHON, Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU, Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU ve Doç. Dr. Miray DAĞYAR'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Yapıcı eleştirileriniz ve yol gösterici tavsiyeleriniz hem bu çalışmayı hem de akademik kimliğimi bir adım ileriye taşımamı sağladı.

Araştırmamın saha çalışması sürecinde iş birliğini esirgemeyen uygulama okulunun okul idaresine, öğretmenlerine, öğrencilerine ve velilerine teşekkür etmek isterim. Göstermiş oldukları destek, bu çalışmanın başarıyla yürütülmesini mümkün kılmıştır. Ayrıca, araştırmada yer alan değerli uzmanlara katkıları için minnettarlığımı sunuyorum.

Bu süreçte sevgi ve sabırla yanımda olan sevgili eşim Hakan KAYIR'a ve biricik oğlum Kuzey KAYIR'a kalpten teşekkür ederim. Sizlerin varlığı, zorluğun arasında ışık oldu ve bu süreci hem anlamlı hem de dayanılabilir kıldı.

Hayatımın her aşamasında desteğini ve sevgisini esirgemeyen canım annem Gülnazik GÜZLE, sevgili babam Hüseyin Avni GÜZLE'ye ve canım ablam Yasemin GÜZLE ADAŞ'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Sizlerin varlığı, her adımda en büyük dayanağım oldu.

Doktora yolculuğum boyunca hem bilgisiyle hem de dostluğuyla bana mentorluk yapan sevgili arkadaşım Ayşe ÇİL KARA'ya özel bir teşekkürü borç bilirim. Aynı şekilde, samimiyetiyle bu süreci kolaylaştıran ve teknik desteğe her ihtiyaç duyduğumda yanımda Ali Murat GÖKDERE'ye, tez savunmam esnasında yanımda olarak destek olan Muhammet Ali ÖZKAN'a ve tezimi okuyup değerli önerileriyle katkı sağlayan Yunus KAYA'ya, manevi destekleriyle süreci katlanılabilir kılan Aslı BALKAN KORKMAZ ve Emine YILMAZ'a da gönülden teşekkür ederim.

Çiğdem GÜZLE KAYIR

ÖZET

DUYUŞSAL FARKINDALIK VE İLETİŞİM BECERİLERİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK EKSTRA PROGRAMIN GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çiğdem GÜZLE KAYIR

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Harun ŞAHİN

Ocak, 2025 , 214 sayfa

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde bireylerin duyuşsal, sosyal ve iletişim becerileri, akademik başarı kadar önemli bir hale gelmiştir. Bu doğrultuda, bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen programların tasarlanıp uygulanması, eğitimdeki eksiklikleri gidermede önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin mevcut resmi öğretim programlarında yeterince ele alınmayan duyuşsal alandaki ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçlara yönelik bir ekstra program geliştirmek ve programın etkililiğini değerlendirmektir.

Araştırma, eylem araştırması yöntemi çerçevesinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir program tasarlanmıştır. İkinci aşamada ise, programın etkililiğini ölçmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak uygulama süreci yürütülmüştür.

Program tasarımı sürecinde, ihtiyaç analizi aşamasında geniş katılım sağlanması amaçlanmış ve bu kapsamda hem uygulama okulundaki eğitim personelinin hem de öğrenci velilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle okul personeliyle bireysel görüşmeler yapılmış (n=18), ardından çalışmaya gönüllü katılan velilere anket formları uygulanmıştır (n=126). Bu süreç, programın tasarımında farklı paydaşların bakış açılarının dikkate alınmasını sağlayarak, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri alanındaki gereksinimlerinin daha kapsamlı bir şekilde belirlenmesine olanak tanımıştır.

Araştırma, Antalya ili Aksu ilçesinde bulunan bir ortaokulda 5. sınıf öğrencileri ile

yürütülmüştür. Geliştirilen ekstra program, deney grubuna (n=21) uygulanırken, kontrol grubuna (n=21) herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın etkileri, ön test-son test modeli kullanılarak istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir.

Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan ‘Duyuşsal Farkındalık Ölçeği’ ve ‘İletişim Becerileri Ölçeği’ uygulanmıştır. Ayrıca, uygulayıcı öğretmenin yapılandırılmamış gözlem notları, ders öğretmenlerinin yapılandırılmış gözlem formları ve velilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış odak grup oturumlarından elde edilen nitel veriler, çalışmanın daha kapsamlı bir analizini sağlamıştır. Bu çok yönlü veri toplama süreci, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel yöntemlerle değerlendirmeye olanak tanımıştır.

Araştırma sonuçları, geliştirilen ekstra programın öğrencilerin duygusal farkındalık düzeylerini artırdığını, etkin dinleme ve empati becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler görülmüş, özgüvenlerinde belirgin bir artış sağlanmış ve iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilerleme elde edilmiştir. Nitel bulgular, velilerin ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişim sürecindeki olumlu etkileri sıklıkla vurguladığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin program sürecinde gözlemlediği duygusal ve sosyal kazanımlar, eğitimin yalnızca akademik bilgi aktarmanın ötesinde, bireylerin duygusal ve sosyal gelişimini destekleyici bir yapıya sahip olması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Duyuşsal Farkındalık, İletişim Becerileri, Ekstra Program, Ortaokul Öğrencileri*

ABSTRACT

DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION AND EFFECTIVENESS EVALUATION OF THE EXTRA CURRICULUM TO ENHANCE EMOTIONAL AWARENESS AND COMMUNICATION SKILLS

Çiğdem GÜZLE KAYIR

Ph. D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Harun ŞAHİN

January 2025, 214 pages

In 21st-century education systems, individuals' emotional, social, and communication skills have become as crucial as academic success. In this context, designing and implementing curricula that support the multifaceted development of individuals is considered a significant step toward addressing deficiencies in education.

This research aims to identify the emotional needs of secondary school students that are not sufficiently addressed within the existing official curriculum, develop an additional curriculum to meet these needs and evaluate its effectiveness.

The study was conducted in two phases using the action research method. In the first phase, a curriculum was designed to enhance secondary school students' emotional awareness and communication skills. In the second phase, the implementation process was carried out using a pre-test-post-test control group experimental design to assess the effectiveness of the curriculum.

Broad participation was sought in the needs analysis stage during the curriculum design. To achieve this, feedback was gathered from the educational staff working in the implementation school and the students' parents. In this context, individual interviews were initially conducted with school personnel (n=18), followed by administering parent survey forms to volunteers who agreed to participate in the study (n=126). This approach incorporated multiple stakeholders' perspectives into the curriculum design, enabling a more comprehensive identification of students' emotional awareness and communication skills needs.

The study was conducted with 5th-grade students in a secondary school in the Aksu

district of Antalya. The developed extra curriculum was implemented with the experimental group (n=21), while no intervention was applied to the control group (n=21). The effects of the curriculum were evaluated through statistical analyses using the pre-test-post-test model.

To assess the effectiveness of the curriculum, the Emotional Awareness Scale and the Communication Skills Scale, both of which have undergone validity and reliability testing, were utilized. Additionally, qualitative data were collected through unstructured observation notes from the implementing teacher, structured observation forms from course teachers, and semi-structured focus group discussions with parents. This multifaceted data collection approach facilitated a comprehensive evaluation of the curriculum's effects on students through quantitative and qualitative methods.

The research findings indicate that the developed extra curriculum enhanced students' emotional awareness levels and improved their active listening and empathy skills. Furthermore, positive changes were observed in students' social relationships, a significant increase in their self-confidence was achieved, and a statistically meaningful improvement was recorded in their communication skills. Qualitative findings suggest that parents and teachers frequently emphasize the positive impact of the curriculum on students' developmental processes. In particular, the emotional and social gains observed by teachers during the curriculum implementation process underscore the necessity of an education system that provides academic content and fosters individuals' emotional and social development.

Keywords: *Emotional Awareness, Communication Skills, Extra Curriculum, Secondary School Students*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem.....	6
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	7
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Program Geliştirme Süreci.....	13
2.1.1. İhtiyaç Analizi	13
2.1.2. Hedeflerin Belirlenmesi	13
2.1.3. İçerik Geliştirme.....	14
2.1.4. Uygulama	14
2.1.5. Değerlendirme	14
2.2. Program Türleri.....	15
2.2.1. Resmi program	15
2.2.2.Uygulanan Program.....	16
2.2.3. Örtük Program.....	17
2.2.4. İhmal Edilen Program	18

2.2.5. Ekstra Program.....	19
2.2.5.1. Ekstra Programların Özellikleri ve Amaçları	21
2.2.5.1.1. Gönüllü Katılım.....	21
2.2.5.1.2. Geniş Kapsam.....	21
2.2.5.1.3. Akademik Destek.....	21
2.2.5.1.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	21
2.2.5.1.5. Toplumsal Sorumluluk ve Vatandaşlık Bilinci	22
2.2.5.2. Ekstra Program Geliştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler	22
2.2.5.2.1. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi.....	22
2.2.5.2.1.1. Amaçların Tanımı	23
2.2.5.2.1.2. Hedeflerin Belirlenmesi.....	23
2.2.5.2.1.3. Katılımcı İhtiyaçlarının Analizi	24
2.2.5.2.1.4. Kapsayıcılık ve Erişilebilirlik	24
2.2.5.2.1.5. Hedeflerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	24
2.2.5.2.2. Katılımcı Odaklı Yaklaşım	25
2.2.5.2.2.1. Katılımcı İhtiyaçlarının Belirlenmesi	25
2.2.5.2.2.2. Katılımcıların Aktif Katılımını Sağlamak	25
2.2.5.2.2.3. Esneklik ve Bireyselleştirme	26
2.2.5.2.2.4. Sürekli Geri Bildirim ve Değerlendirme	26
2.2.5.2.2.5. Kültürel ve Sosyal Uygunluk	27
2.2.5.2.2.6. Motivasyon ve İlham Verme.....	28
2.2.5.2.3. Sosyal ve Kültürel Duyarlılık.....	28
2.2.5.2.4. Etkili Eğitim Yöntemleri ve Stratejiler.....	29
2.2.5.2.5. Değerlendirme ve Sürekli Geri Bildirim	31
2.2.5.2.6. Kaynakların Verimli Kullanımı	32
2.2.5.2.7. Erişilebilirlik ve Eşitlik.....	33
2.2.5.2.8. Sürdürülebilirlik.....	34
2.2.5.3. Ekstra Programların Başarı Kriterleri.....	35
2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri.....	36
2.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi.....	36
2.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Gelişim Süreçleri.....	37
2.3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik ve Kişisel İlgi Alanlarının Şekillenmesi	39

2.4. 21. Yüzyıl Becerileri.....	39
2.4.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri	40
2.4.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	40
2.4.1.2. İş Birliği.....	40
2.4.1.3. Yaratıcılık.....	41
2.4.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	42
2.4.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri	44
2.4.3.1. Psikolojik Sağlamlık.....	44
2.4.3.2. Girişkenlik ve Kendi Kendini Yönetme	46
2.4.3.3. Sosyal ve Kültürlerarası Etkileşim	47
2.4.3.4. Liderlik ve Sorumluluk Becerileri	48
2.4.4. İletişim Becerisi.....	50
2.4.4.1. Sözlü, Yazılı ve Sözsüz İletişim Becerileri	50
2.4.4.2. Etkin Bir Dinleyici Olma.....	51
2.4.4.3. Farklı Ortamlarda Etkin Bir Şekilde İletişim Kurma	52
2.5. İlgili Araştırmalar.....	53
2.5.1. Ekstra Program Uygulamaları ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.5.2. Ekstra Program Uygulamaları ile ilgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar.....	58
BÖLÜM III.....	69
YÖNTEM	69
3.1. Araştırmanın Modeli.....	69
3.2. Çalışma Grubu	71
3.2.1. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu.....	73
3.2.1.1. İhtiyaç Analizi Öğretmen Çalışma Grubu	73
Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Personelin Demografik Özellikleri.....	73
3.2.1.2. İhtiyaç Analizi Veli Çalışma Grubu	74
3.2.2. Uygulama Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları	75
3.3.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	76
3.3.1.1 İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Formu ve Geliştirilmesi.....	76
3.3.1.2. Veli İhtiyaç Analizi Formu ve Geliştirilmesi	76
3.3.2 Duyuşsal Farkındalık Modülünde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	77

3.3.2.1. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği.....	77
3.3.2.2. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Öğretmen Gözlem Formu	78
3.3.2.3. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu	79
3.3.2.4. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Öğrenci Etkinlikleri	79
3.3.2.4.1. Duygu Metre.....	79
3.3.3 İletişim Becerileri Modülünde Kullanılan Veri Toplama Araçları	81
3.3.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği.....	81
3.3.3.2. İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlem Formu	82
3.3.3.3. İletişim Becerileri Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu	82
3.4. Veri Toplama Süreci	83
3.4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Verilerin Toplanması.....	83
3.4.1.1 İhtiyaç Analizine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Alınması.....	83
3.4.1.2. İhtiyaç Analizine İlişkin Veli Görüşlerinin Alınması	84
3.4.2. Programın Etkililiğine İlişkin Verilerin Toplanması	84
3.4.2.1. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülünün Etkililiğinin Değerlendirilmesi	84
3.4.2.2. İletişim Becerileri Modülünün Etkililiğinin Değerlendirilmesi	86
3.5. Verilerin Analizi	87
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	87
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	89
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	90
3.6.1. Geçerlik	90
3.6.2. Güvenirlik.....	91
3.7. Araştırmacının Rolü.....	92
3.8. Duyuşsal Farkındalık ve İletişim Becerileri Geliştirmeye Yönelik Program Tasarımı .	93
3.8.1. Yaklaşım ve Metot	93
3.8.2. İş Zaman Çizelgesi	95
3.8.3. İhtiyaç Analizi ve Değerlendirilmesi	95
3.8.4. Öğrenme Yaşantıları Düzenegi	96
3.8.4.1. Programın Hedefleri	96
3.8.4.2. Ünitenin İçeriği.....	98
3.8.4.3. Öğrenme Yaşantıları	99
3.8.5. Uygulama Süreci	100
3.8.5.1. Duyuşsal Farkındalık Modülünün Uygulanması	100

3.8.5.2. İletişim Becerileri Modülünün Uygulanması	100
3.8.6. Değerlendirme	101
BÖLÜM IV	102
BULGULAR	102
4.1. İhtiyaç Analizi Bulguları.....	102
4.2. Duyuşsal Farkındalık Modülü Bulgular.....	106
4.2.1. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği.....	106
4.2.2. Duygu Metre	107
4.2.2.1. Enerji Seviyem	108
4.2.2.2. Hoşnutluk Seviyem.....	109
4.2.2.3. Derecelendirme Sebeğim.....	110
4.2.2.3. Daha İyi Hissetmek İçin Ne Yapabilirim?	111
4.2.3. Duyuşsal Farkındalık Modülü Öğretmen Gözlemleri.....	114
4.2.3.1 Duyuşsal Farkındalık Modülü Uygulayıcı Öğretmen Gözlem Bulguları.....	114
4.2.3.1.1 Öğrenci Katılımı	115
4.2.3.1.2 Programın Etkililiği	115
4.2.3.1.3. Uygulama Sürecindeki Zorluklar	116
4.2.3.2. Duyuşsal Farkındalık Modülü Ders Öğretmenlerinin Gözlem Bulguları	117
4.2.4. Duyuşsal Farkındalık Modülü Veli Odak Grup Görüşme	121
4.3. İletişim Becerileri Modülü Bulgular	123
4.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği	124
4.3.2. İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlemleri	125
4.3.2.1 İletişim Becerileri Modülü Uygulayıcı Öğretmen Gözlem Bulguları	125
4.3.2.1.1 Öğrenci Katılımı	126
4.3.2.1.2 Programın Etkililiği	126
4.3.2.1.3 Uygulama Sürecindeki Zorluklar	127
4.3.2.2. İletişim Becerileri Modülü Ders Öğretmenlerinin Gözlem Bulguları.....	128
4.3.3. İletişim Becerileri Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu	132
BÖLÜM V	135
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	135
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Ekstra Program İhtiyaçları.....	135

5.1.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Duyuşsal Farkındalık İhtiyaçları	135
5.1.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri İhtiyaçları	136
5.1.2. Geliştirilen Ekstra Programın Etkililiği.....	137
5.1.2.1. Duyuşsal Farkındalık Modülü	137
5.1.2.2. İletişim Becerileri Modülü.....	144
5.2. Öneriler	150
5.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kuruluna Öneriler	150
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	164
KAYNAKÇA	166
EKLER	184
EK-1 Araştırma Etik Kurul Onayı	184
EK-2 Araştırma MEB İzin Onayı	185
EK-3 Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri.....	186
EK-3a Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	186
EK-3b İletişim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni	187
EK- 4. Veli Onam Formu.....	188
EK- 5 Katılımcı Onam Formu	189
EK-6 D.F.M. Öğretmen Gözlem Formu.....	190
EK-7 İ.B.M. Öğretmen Gözlem Formu	191
EK-8 DFM Veli Odak Grup Görüşme Formu	192
EK-9 İ.B.M. Veli Odak Grup Görüşme Formu	193
EK- 10 Modüller ve Etkinlikler	194
EK-11 Uygulama Sürecinden Fotoğraflar	207
ÖZGEÇMİŞ.....	211
İNTİHAL RAPORU	213
BİLDİRİM.....	214

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Personelin Demografik Özellikleri	73
Tablo 3.2. Velilerin Cinsiyet ve Eğitim Durumları	74
Tablo 3.3. Uygulama Çalışma Grubu Demografik Özellikler.....	75
Tablo 3.6. Ön Test Verilerinin Normallik Varsayımına İlişkin Yapılan Analizler	88
Tablo 3.7. Son Test Verilerinin Normallik Varsayımına İlişkin Yapılan Analizler.....	88
Tablo 3.4. Duyuşsal Farkındalık Modülü Hedef Yetkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.5. İletişim Becerileri Modülü Hedef Yetkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı	97
Tablo 4. 1. Öğretmen Görüşmeleri Tema – Alt Tema Listesi (n=18).....	103
Tablo 4. 2. Veli Form Sonuçları (n=126)	105
Tablo 4.3. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları.....	106
Tablo 4.4. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları	107
Tablo 4.5. Öğrenci Enerji Seviyeleri Haftalık Dağılım Tablosu	108
Tablo 4.6. Öğrenci Hoşnutluk Seviyeleri Haftalık Dağılım Tablosu	109
Tablo 4.7. Öğrencilerin Hoşnutluk Seviyelerini Derecelendirme Sebepleri	110
Tablo 4.8. Daha İyi Hissetmek İçin Ne Yapabilirim?	112
Tablo 4.9. D.F.M. Öğretmen Gözlem Formu Frekansları	117
Tablo 4.10. DFM Veli Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Veli Görüşleri.....	122
Tablo 4.11. DFM Veli Odak Grup Görüşme Tema – Alt Tema ve Kodlar.....	122
Tablo 4.12. İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları.....	124
Tablo 4.13. İletişim Becerileri Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları.....	124
Tablo 4.14. İletişim Becerileri Öğretmen Gözlem Formu Frekansları.....	130
Tablo 4.15. İBM Veli Odak Grup Görüşme Verileri	132
Tablo 4.16. İBM Veli Odak Grup Görüşme Tema- Alt Tema- Kod	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Becerileri.....	1
Şekil 1.2. 2010-2020 Yılları Arasında Türkiye'de Depresyon Oranlarının Artışı (TÜİK,2019)	4
Şekil 1.3. Duyguların Uygun Şekilde İfade Edilmesinin Etkileri	5
Şekil 2.1. Posner'ın Program Türleri.....	15
Şekil 2.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmaların Araştırma Deseni Eğilimleri.....	58
Şekil 2.3. Yurtdışında Yapılan Çalışmaların Araştırma Deseni Eğilimleri.....	67
Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci	69
Şekil 3.2. Çalışma Grubu.....	72
Şekil 3.3. Duygu Metre Etkinlik Sayfası	80
Şekil 3.4. İş Zaman Çizelgesi.....	95
Şekil 4.1 DFM Ön Test Son Test Bulguları	107
Şekil 4.2. İBM Ön Test Son Test Bulguları.....	125

KISALTMALAR LİSTESİ

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CASEL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenim için İş birliği)

D.F.M: Duyuşsal Farkındalık Modülü

İ.B.M: İletişim Becerileri Modülü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)

PBL: Problem Tabanlı Öğrenme

SBG: Sustainable Development Goals (Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları)

SMART: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound (Özgül, Ölçülebilir, Ulaşılabilir, İlgili ve Zamanında)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

BÖLÜM I

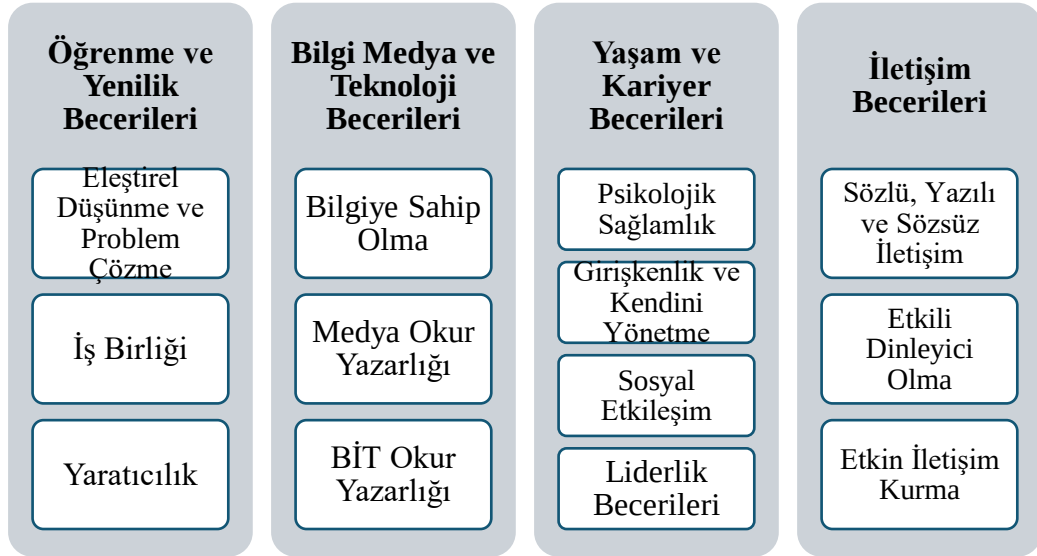
GİRİŞ

Bu ilgili alanyazın temelinde; araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi, teknoloji ve sanayideki gelişmeler, toplumların ihtiyaç duyduğu insan profilinin değişmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Yılmaz ve Horzum, 2005). İçinde bulunduğumuz yüzyılda üretim süreçlerinin ön plana çıktığı, sanayi ürünlerinin ekonominin temelini teşkil ettiği ‘Sanayi Toplumu’nun yerini ‘Bilgi Toplumu’na bırakmasıyla toplumları güçlü kılan unsur bilgiye dönüşmüş, bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilere sahip olmaları beklenmeye başlanmıştır (Saygılı, 2013).

21. yüzyıl becerileri, farklı uzmanlar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılırken Yalçın (2018) bu becerileri dört başlık altında toplamıştır. Yalçın’ın sınıflaması Şekil 1.1.’de sunulmuştur.



Şekil 1.1. 21. Yüzyıl Becerileri

Bu beceriler doğrultusunda, 21. yüzyıl eğitiminde okullardan beklenen temel amaç, bireyleri çağın gerektirdiği becerilerle donatarak onların sosyalleşmesine, dünya hakkında rasyonel bir bakış açısı geliştirebilmelerine, bireysel potansiyellerini gerçekleştirebilmelerine ve topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Egan, 2010). Bu çerçevede, öğrencilere yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bilgiye erişim, bilgiyi yapılandırma ve etkin kullanım becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Kısaca, eğitim sisteminin bireyi yalnızca bilgiyle donatan bir yapı olmaktan çıkarılarak, onun toplumsal, duygusal ve motor becerilerini de geliştiren bir sistem hâline dönüştürülmesi gerektiği açıktır (Elias, 2001; Tarhan, 2018). Eğitim reformlarının başarıya ulaşabilmesi için, öğretim süreçlerinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu anlayışa uygun şekilde yönlendirilmesi ve sınav odaklı anlayışın baskın etkisinin azaltılması önem arz etmektedir (Gizir, 2020; Günindi, 2018).

Eisner (2016), okulların temel görevinin yalnızca akademik başarı sağlamak değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşamda daha iyi kararlar alabilmelerine yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, eğitimin yalnızca program sınırları içinde kalan bir süreç değil, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerine yardımcı olacak bir yapı hâline dönüşmesi gerektiğini savunur. Ann Lander da benzer bir görüşle, çocukların 12 yıllık bir ‘eğitim’ sürecini tamamlamalarına rağmen, gerçek hayat şartlarında kendilerini idame ettirme becerileri kazanamamalarının yarattığı hayal kırıklığını dile getirmiştir (Lumby, 1976).

Bu görüşlerin vurguladığı nokta, geometri, matematik ve fen bilimleri gibi akademik derslerin önemini azaltmak değil, bu derslerin yanı sıra öğrencilerin gerçek hayat becerilerini geliştirebilecekleri bir eğitim modeline ihtiyaç duyulduğudur. Bu doğrultuda, eğitim programlarının; öğrencilerin kendilerini nasıl ifade edeceklerini, psikolojik zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerini, sağlıklı yaşam alışkanlıklarını nasıl geliştirebileceklerini, olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme yollarını ve benzer yaşam becerilerini kapsayacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir (Özkan Elgün ve Uysal, 2022).

Bu hedef doğrultusunda, Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılında kapsamlı bir eğitim reformu gerçekleştirilmiş ve davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu öğretim programlarının yerini yapılandırmacı anlayışın benimsendiği yeni programlar almıştır. Bu yaklaşımsal değişimle birlikte öğretmenin rolü ‘bilgiyi aktaran’ bir otoriteden, ‘öğrenme sürecinde rehberlik eden’ bir figüre evrilmiştir. Benzer şekilde, ‘öğretmen merkezli’ yaklaşımdan ‘öğrenci merkezli’ yaklaşıma geçilmiş, öğrenciler ise ‘bilgiyi ezberleyen’ bireylerden ‘bilgiye ulaşan, bilgiyi kendi

deneyimleriyle yorumlayan ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanan' bireyler haline gelmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilen yeni öğretim programlarında Bloom Taksonomisine yer verilmiş ve öğrenme süreçleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar olmak üzere üç temel boyutta yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımın amacı, çok yönlü bireyler yetiştirmektir. Otluoğlu (2002), bu hedefi şu şekilde açıklamaktadır: 'Bilişsel yeterliklerin kazandırılmasıyla bilen; devinişsel becerilerin kazandırılmasıyla yapabilen ve duyuşsal özelliklerin kazandırılmasıyla ne yaptığını, nasıl yaptığını bilen ve sorgulayabilen bireyler yetiştirilebilir.'

Yapılandırmacı modelin temel alındığı bu köklü reformdan 19 yıl sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'nin 2023 vizyonu doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli tasarlanmış ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu model, Türk eğitim sisteminin köklü değerlerini modern pedagoji yaklaşımlarıyla birleştirerek, bireylerin akademik, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi hedeflemektedir. Özellikle öğrencilerin yalnızca bilgiye erişmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırarak topluma entegre edebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Model, milli ve manevi değerler ile küresel eğitim hedeflerini birleştirerek öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlayacak bir çerçeve sunmaktadır.

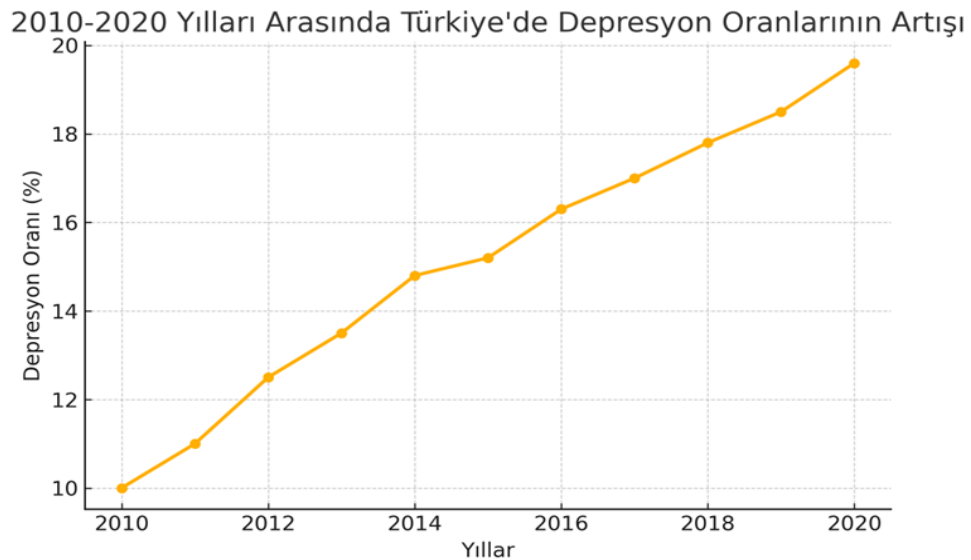
Sosyal ve duyuşsal gelişime önem veren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin iletişim becerileri, empati kurma yetenekleri ve sağlıklı ilişki geliştirme kapasitelerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda, eğitim programları içerisine değerler eğitimi, sosyal beceri atölyeleri ve bireysel rehberlik çalışmaları gibi uygulamalar entegre edilmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ gelişimini desteklemek için sosyal-duygusal öğrenme programları planlanmıştır (TymM, 2024). Ancak, bu modelin uygulanmaya henüz başlanmış olması nedeniyle etkisinin kısa vadede değerlendirilmesi mümkün değildir.

Her ne kadar eğitim reformlarının hedefleri çok yönlü bireyler yetiştirmeye odaklansa da Türkiye'de uygulanan resmî eğitim programları ve eğitsel alanyazın incelendiğinde, sınav odaklı bir eğitim anlayışının öne çıktığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Tetik ve Akkaya, 2018). Eğitim sistemimizin öncelikli hedefinin 'bilgi yapılarını öğrenme' olduğu açıkça görülmektedir (Erdoğan, 2007; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015; Şahin, 2005; Yeşilyurt, 2016). Ancak, bu durum duyuşsal ve devinişsel alanlara gereken önemin verilmediğini de net bir şekilde ortaya koymaktadır (Eisner, 2016; Goleman, 1995). Bu dengesizlik, bireylerin yalnızca

bilişsel becerilerle sınırlı kalmalarına ve eğitimde hedeflenen bütüncül gelişimin tam anlamıyla sağlanamamasına neden olmaktadır (Asıcı ve İkiz, 2015; Kuzucu, 2006;).

Akademik başarı, büyük ölçüde sınav sonuçlarına endekslenmiş olup, bu durum öğrencilerin zihinsel gelişimine aşırı bir vurgu yapılmasına neden olmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Sınav odaklı bu sistem, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını ihmal ederek öğrencileri yalnızca ‘başarılı’ ya da ‘başarısız’ olarak sınıflandırmaktadır (Tetik ve Akkaya, 2018). Ancak araştırmalar, sınavlarda yüksek başarı gösteren bireylerin bile sosyal ve duygusal becerilerde eksiklikler yaşadığını; örneğin, duygularını ifade etmede zorlandıklarını, sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve yaratıcılıklarını yeterince kullanamadıklarını göstermektedir (Goleman, 1995; Kuzucu, 2006).

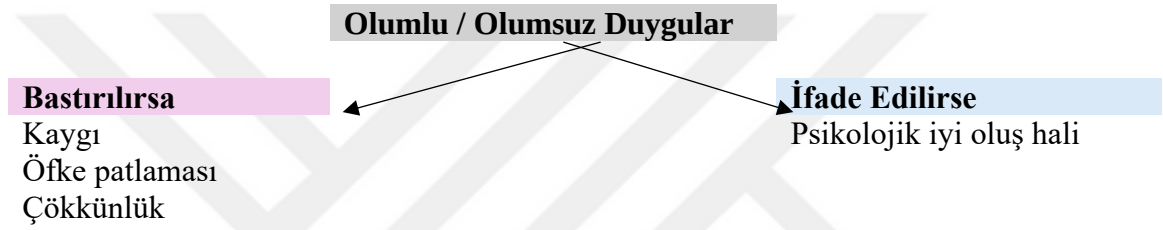
Bu doğrultuda, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin ihmal edilmesi, toplumsal sorunların artmasına yol açmaktadır. Duyuşsal farkındalık, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıyabilmeleri ve bu duyguları uygun şekilde ifade edebilmeleri anlamına gelir (Kuzucu, 2006). Olumsuz duyguların bastırılması, bu duyguların kontrolsüz bir şekilde açığa çıkmasına ve şiddet eğilimi, depresyon, hatta intihar gibi ciddi sonuçlara neden olabilir (Özgüle ve Sümer, 2017; Tarhan, 2018). TÜİK Sağlık Araştırması (2019) verilerine göre, 2010'da %10 olan depresyon oranı, 2020 yılı itibarıyla %19,6'ya yükselmiştir. Şekil 1.2 bu artışı somut bir şekilde göstermektedir.



Şekil 1.2. 2010-2020 Yılları Arasında Türkiye'de Depresyon Oranlarının Artışı
(TÜİK,2019)

Son yıllarda yapılan araştırmalar (Asıcı ve İkiz, 2015; Aydın, 2018; Gizir, 2020), depresyon oranlarındaki artışın, bireylerin psikolojik zorluklarla başa çıkma becerilerinin yetersizliğiyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireylerin olumlu (sevgi, huzur, mutluluk) ve olumsuz (öfke, korku, üzüntü) duyguları doğru şekilde deneyimleyip bastırmadan ifade edebilmeleri hem fiziksel hem de psikolojik sağlık açısından kritiktir (Bar-On, 2006; Salovey ve Mayer, 1990). Duyguların bastırılması, çökkünlük hissi, artan kaygı ve yükselen öfke seviyeleri gibi sorunlara yol açabilir (Tarhan, 2018; Özgüle ve Sümer, 2017). Şekil 1.3.'de duyguların bastırılması ile uygun şekilde ifade edilmesinin bireyin ruh sağlığı üzerindeki etkileri özetlenmiştir.



Şekil 1.3. *Duyguların Uygun Şekilde İfade Edilmesinin Etkileri*

Şekil 1.3'te de özetlendiği gibi, bireylerin duygularının farkında olmaları ve bu duyguları uygun bir biçimde ifade edebilmeleri, yalnızca kişisel ruh sağlığı açısından değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin ve genel toplum sağlığının sürdürülmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Duygusal farkındalık, bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırırken, duyguları sağlıklı bir şekilde ifade edebilme yeteneği, kişiler arası ilişkilerin güçlenmesine, empati duygusunun gelişmesine ve sosyal bağların derinleşmesine olanak tanır. Fredrickson (2001) tarafından ortaya konulan bu yaklaşım, pozitif duyguların bireylerin hem psikolojik dayanıklılığını artırdığını hem de toplumsal iş birliği ve uyum için bir temel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, duygusal farkındalık ve ifade becerileri, birey ve toplum düzeyinde iyilik halinin sürdürülebilirliği için hayati bir öneme sahiptir.

Depresyon oranlarındaki artışın yanı sıra şiddet olaylarındaki artış da bu durumun somut bir yansımasıdır. Şiddet, aile içi ilişkilerden sokak hayvanlarına ve trafikteki diğer bireylere kadar toplumun her kesiminde yaygınlaşmıştır (Günindi, 2018). Tarhan (2018), bu durumu öfke kontrol bozukluğu ile ilişkilendirmiş ve öfkenin uygun şekilde ifade edilmediği durumlarda

ciddi toplumsal sorunlara yol açabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, ifade edilmeyen duygular bedensel belirtiler şeklinde ortaya çıkabilir ve bireyin benlik algısında çarpıtmalara neden olabilir (Goleman, 1995). Bu durum yalnızca bireylerin kişisel yaşamlarını değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerini ve uyum düzeylerini de olumsuz etkileyebilir.

Bireylerin sosyal ve duygusal becerilerle donatılması hem kişisel refahlarını artırmak hem de toplumsal huzuru sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır (CASEL, 2020; Elias, 2001). Toplumda huzur ve düzenin sağlanabilmesi için bireylerin yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliklere de sahip olmaları gereklidir (Durlak, Weissberg ve Pachan, 2010). Empati kurma, etkin dinleme, duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ifade etme, aynı zamanda başkalarını küçümsemeden kendi haklarını savunabilme becerileri, toplumsal uyum açısından hayati bir öneme sahiptir (Yüksel-Şahin, 2017). Bu doğrultuda, eğitim sisteminin sınav odaklı bir yaklaşımdan çıkarılarak bireylerin çok yönlü gelişimini destekleyen, kapsayıcı ve bütüncül bir modele evrilmesi büyük bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Elias, 2001; Goleman, 1995).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin mevcut resmi öğretim programlarında yeterince ele alınmayan duyuşsal alan ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir ekstra program geliştirmek ve bu programın etkililiğini değerlendirmektir. Bu araştırma, geliştirilecek ekstra programın öğrencilerin duyuşsal becerileri üzerindeki etkisini nicel ve nitel yöntemlerle değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin duyuşsal alan becerilerini anlamaya yönelik saptamaların yanı sıra, programın etkinliğine ilişkin sonuçlar ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

1.3. Önem

Modern eğitim sistemlerinde, yalnızca akademik başarıya odaklanmanın öğrencilerde başarısızlık algısı, motivasyon kaybı ve umutsuzluk gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu bilinmektedir (Altan, 2019). Eğitim sisteminin temel amacı, bireyleri yalnızca sınav odaklı bir anlayışla değerlendirmek yerine, onların duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım benimsemektir (Elias, 2001). Bu doğrultuda, eğitim bireylerin toplumsal yaşamın gerektirdiği çok boyutlu becerilerle donatılmasını sağlamalı ve bireysel

farklılıkları göz önünde bulundurarak her öğrencinin potansiyelini ortaya çıkaracak fırsatlar sunulmalıdır (Goleman, 1995).

Bu araştırmanın özgün katkısı, merkezi programda genellikle ihmal edilen duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerine odaklanarak bu alanlardaki eksiklikleri gidermeye yönelik destekleyici bir program geliştirilmesidir. Söz konusu program, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, sosyal ilişkilerini güçlendirmeyi ve toplumsal aidiyet duygusunu artırmayı amaçlamaktadır. Nitekim, bu tür eğitim programlarının akademik başarı, özgüven, duygusal zekâ ve öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu önceki araştırmalarla kanıtlanmıştır (Durlak vd., 2011; CASEL, 2020).

Bununla birlikte, sosyoekonomik düzey farklılıklarının eğitime erişimde neden olduğu eşitsizlikler, bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler, genellikle daha geniş sosyal ve kültürel olanaklara erişebilirken, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler bu fırsatlara erişimde zorluk yaşamaktadır (Apple, 1990). Geliştirilecek tamamlayıcı program, tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı ve eğitimin kapsayıcılığını artırmayı hedeflemektedir.

Ayrıca, ulusal alanyazında, planlı bir şekilde uygulanan sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkisini değerlendiren sınırlı sayıda çalışma (Altan, 2019) bulunması bu araştırmayı özgün kılmaktadır. Eğitimde sınav odaklı yaklaşımların ötesine geçerek, bireyleri yaşam boyu gereklilik taşıyan duygusal zekâ, iletişim ve sosyal becerilerle donatmanın gelecekteki toplumsal yapı üzerindeki etkisi tartışılmazdır (Goleman, 1998; OECD, 2015).

Sonuç olarak, bu çalışma, bireylerin yalnızca eksikliklerini gidermeyi değil, aynı zamanda onları çok boyutlu yaşam becerileriyle donatmayı amaçlayan bütüncül bir eğitim modeline katkı sağlamayı amaçlanmaktadır. Bu programın, bireysel ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir etki yaratması beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bilgi, teknoloji ve sanayideki hızlı gelişmeler, toplumların ihtiyaç duyduğu insan profilini değiştirmiş ve bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasını gerektiren bir dönüşüm sürecini zorunlu kılmıştır. Ancak eğitim sistemleri bu dönüşüm sürecine yeterince hızlı uyum sağlayamamakta ve bireylerin bu becerileri edinmesinde eksiklikler

yaşanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir; “Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan ekstra programın öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri üzerindeki etkisi nedir?”. Bu soruya yanıt bulmak için oluşturulan araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

1. Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçları nelerdir?
 - 1.1. Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçları nelerdir?
 - 1.2. Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçlarına dair öğretmen görüşleri ile veli görüşleri birbirlerini destekler nitelikte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ihtiyaçları nelerdir?
 - 2.1. Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ihtiyaçları nelerdir?
 - 2.2. Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ihtiyaçlarına dair öğretmen görüşleri ile veli görüşleri birbirlerini destekler nitelikte midir?
3. Geliştirilen ekstra programın beşinci sınıf öğrencilerinin duyuşsal farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
 - 3.1. Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin duyuşsal farkındalık modülü ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.2. Duyuşsal farkındalık modülü uygulanan deney grubu ile hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin duyuşsal farkındalık modülü son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.3. Ders öğretmenin gözlem bulguları ile öğrencilerin duyuşsal farkındalık gelişimlerine ilişkin t-testi sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.4. Uygulayıcı öğretmen gözlem bulgularına göre duyuşsal farkındalık modülünün üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?
 - 3.5. Uygulanan duyuşsal farkındalık modülüne yönelik ders öğretmenlerinin gözlem bulguları nelerdir?
 - 3.6. Uygulanan duyuşsal farkındalık modülüne yönelik veli görüşleri nelerdir?

4. Geliştirilen ekstra programın beşinci sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

4.1. Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri modülü ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4.2. İletişim becerileri modülü uygulanan deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin iletişim becerileri modülü son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4.3. Ders öğretmeninin gözlem bulguları ile öğrencilerin iletişim becerileri gelişimlerine ilişkin t-testi sonuçları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.4. Uygulayıcı öğretmen gözlem bulgularına göre iletişim becerileri modülünün üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?

4.5. Uygulanan iletişim becerileri modülüne yönelik ders öğretmenlerinin gözlem bulguları nelerdir?

4.6. Uygulanan iletişim becerileri modülüne yönelik veli görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

Araştırma Paydaşlarının Katılımı: Araştırma sürecine dahil olan uzmanların, öğretmenlerin, velilerin ve diğer okul paydaşlarının sürece gönüllü, içten ve aktif bir şekilde katılım sağladığı varsayılmaktadır. Bu paydaşların araştırma sürecine ilişkin tutumlarının araştırma bulgularını olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir.

Veri Toplama Süreci: Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi ve dürüst yanıtlar verdikleri ve bu yanıtların gerçek duygu, düşünce ve davranışlarını yansıttığı kabul edilmektedir. Bu yanıtların araştırmanın amaç ve sorularına uygun nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Ekstra Programın Uygulama Süreci: Geliştirilen ekstra programın belirlenen prosedürlere uygun şekilde uygulandığı ve bu süreçte herhangi bir dış faktörün (örneğin, zaman sınırlamaları, teknik aksaklıklar veya çevresel etkenler) programın uygulanabilirliğini veya etkinliğini olumsuz yönde etkilemediği varsayılmaktadır.

Öğrenci Erişimi ve Değerlendirme: Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin programa eşit erişime sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu eşitliğin sağlanması için okul kaynaklarının etkin bir şekilde kullanıldığı öngörülmektedir. Ayrıca bu programın etkilerinin tüm katılımcılar üzerinde adil ve eşit koşullarda değerlendirildiği varsayılmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Çalışmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının araştırma amacına uygun, geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Bu araçların literatürde desteklenerek test edildiği belirtilmiştir.

Araştırma Ortamının Etkisi: Araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve koşulların, bulguların geçerliliğini etkileyecek sistematik hatalar içermediği kabul edilmektedir. Araştırma sürecinde kontrollü bir ortam sağlanmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Programın Genellenebilirliği: Bu çalışmada geliştirilen ekstra program, yalnızca ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen verilere dayanarak, araştırmanın yürütüldüğü okulun özelliklerine ve gereksinimlerine göre tasarlanmıştır. Bu nedenle, programın içeriği ve hedefleri, farklı okullara veya sosyo-kültürel bağlamlara doğrudan genellenemez.

Çalışma Grubunun Özellikleri: Çalışma grubu, yalnızca ihtiyaç analizi, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine katılan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlardan oluşmaktadır. Bu grubun özellikleri, farklı demografik veya sosyo-ekonomik bağlamlara sahip gruplar için bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

Veri Toplama Araçlarının Sınırlılıkları: Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (formlar, ölçekler, gözlem formları vb.) geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri, çalışmanın bulgularını etkileyen önemli bir faktördür. Veri toplama araçlarındaki olası sınırlılıklar, elde edilen sonuçların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

Dışsal Faktörler: Programın etkisi, uygulama süreci boyunca kontrol edilemeyen dışsal faktörlerden etkilenmiş olabilir. Örneğin, öğrenci devamsızlığı, deprem gibi öngörülemeyen durumlar, programın etkinliği üzerinde sınırlayıcı bir etkiye sahip olabilir.

Zaman Sınırlılığı: Araştırma, programın etkilerini kısa vadeli bir süreçte değerlendirmiştir. Bu nedenle, programın uzun vadeli etkilerine ilişkin çıkarımlar yapılamamakta ve bu durum, programın sürdürülebilirliği ile kalıcı etkileri hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sınırlamaktadır.

Katılımcıların Temsiliyeti: Çalışmada yer alan katılımcıların, okulun genel popülasyonunu tam olarak temsil edip etmediği kesin değildir. Katılımcıların özellikleri, sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabilecek bir faktör olabilir.

Programın Kalıcılığının Test Edilmesi: Uygulama sonrasında deney grubundan yaklaşık sekiz öğrencinin çeşitli nedenlerle okul değiştirmesi bu çalışmada izleme testi yapılamamasına ve dolayısıyla programın kalıcılığının test edilememesine neden olmuştur.

1.7. Tanımlar

Ekstra Program Etkinlikleri: Ekstra program etkinlikleri, resmi programın dışına çıkarak öğrencilerin duygusal, sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan öğrenme deneyimleridir. Bu etkinlikler, öğrencilerin ilgi alanları, ihtiyaçları ve yeteneklerini merkeze alarak tasarlanır. Sanat atölyeleri, spor etkinlikleri ve sosyal kulüpler gibi çeşitli faaliyetleri kapsar (National Research Council, 2002; Darling-Hammond vd., 2014). Araştırma bağlamında, bu etkinlikler, merkezi programda yeterince ele alınmayan duyuşsal farkındalık, iletişim ve sosyal becerileri geliştirmeye odaklanan bir öğrenme yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Ekstra program etkinlikleri, resmi programı destekleyerek öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve çok yönlü gelişimlerini sağlamayı amaçlar (OECD, 2015; CASEL, 2020).

Ayrıca, bu etkinlikler, okulun toplulukla iş birliği yapmasını teşvik eder ve mevcut kaynakların daha etkili kullanılmasını sağlar. Bu sayede, öğrenciler yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda yaşam boyu gereklilik taşıyan becerilere odaklanan zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına erişim sağlar. Bu araştırma bağlamında ekstra program etkinlikleri, öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmış, okulun belirlediği ihtiyaçlara uygun, esnek ve uygulamaya yönelik etkinlikler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Akademik/Resmi Program: Akademik veya resmi program, bireylerin öğrenme yaşantılarını planlamak ve eğitim süreçlerini sistematik bir şekilde yapılandırmak için geliştirilmiş bir rehberdir. Bu program, öğrencilerin belirli akademik standartlara ulaşmasını sağlamak amacıyla içerik, yöntem ve değerlendirme stratejilerini bir bütün halinde sunar (Tyler, 1949; Taba, 1962). Resmi programlar, öğrenme hedeflerinin açıkça tanımlandığı, öğretim sürecinin düzenlendiği ve ölçme-değerlendirme araçlarının kullanıldığı yapılandırılmış bir çerçeve olarak işlev görür. Araştırma bağlamında resmi program, ekstra

program etkinliklerini desteklemek ve tamamlamak üzere bir temel referans noktası olarak ele alınmıştır. Resmi programın içerik ve hedefleri, ekstra program etkinliklerinin odaklandığı sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesi için yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda, resmi program yalnızca akademik başarıya odaklanan bir araç değil, aynı zamanda bütüncül bir eğitim anlayışını destekleyici bir yapı olarak değerlendirilmiştir.

Duyuşsal Farkındalık: Duyuşsal farkındalık, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma, bu duyguları doğru bir şekilde anlama, ifade etme ve uygun bir şekilde yönetme becerisidir (Bar-On, 2006; Salovey ve Mayer, 1990). Bu beceri, bireylerin duygusal zekâlarını geliştirmeleri, empati kurabilmeleri ve sağlıklı bir duygusal denge oluşturabilmeleri için temel bir unsurdur (Goleman, 1995). Duyuşsal farkındalık, yalnızca bireysel bir yeterlik değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin kalitesini artıran bir yetkinlik olarak da önem taşır. Araştırmada duyuşsal farkındalık, öğrencilerin olumlu (sevgi, mutluluk, huzur) ve olumsuz (öfke, korku, üzüntü) duyguları bastırmadan deneyimleyip, bu duyguları doğru ve sağlıklı bir şekilde ifade edebilmeleri olarak ele alınmıştır. Bu alan, öğrencilerin bireysel farkındalık düzeylerini artırmanın yanı sıra, sosyal etkileşimlerde daha etkili olmalarını ve duygusal dayanıklılık geliştirmelerini hedeflemektedir (Köknel, 1997). Duyuşsal farkındalık, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal yaşamlarındaki uyumunu artıran, yaşam boyu önem taşıyan bir beceri olarak değerlendirilmiştir.

İletişim Becerileri: İletişim becerileri, bireylerin düşünce, duygu ve ihtiyaçlarını açık ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, başkalarını dikkatle ve empatiyle dinleyebilmesi hem sözel hem de sözel olmayan mesajları tutarlı bir şekilde kullanabilmesi olarak tanımlanır (Rogers, 1951; McCroskey, 1992). Bu beceriler, bireylerin sosyal ilişkiler geliştirmesi, iş birliği yapması ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmesi için kritik öneme sahiptir. İletişim becerileri, aynı zamanda bireylerin toplumsal aidiyet duygularını güçlendiren ve sağlıklı bir sosyal çevre oluşturmalarına yardımcı olan temel yetkinliklerdir. Araştırma bağlamında iletişim becerileri, öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik yaşamlarında etkili bir şekilde iletişim kurmalarını desteklemek için geliştirilmesi hedeflenen bir alan olarak ele alınmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda empati, aktif dinleme ve çatışma çözme gibi yaşam boyu kullanabilecekleri becerilerini de güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Goleman, 1995; Yüksel-Şahin, 2017). Uyum sağlamalarına ve başarılı bir şekilde işlev görmelerine katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada temel alınan kuramsal çerçeve ve konuya ilişkin önceki araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Program Geliştirme Süreci

Eğitim programları, belirli bir hedef kitleye yönelik olarak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını amaçlayan planlı ve sistematik süreçlerdir (Demiral, 2019). Program geliştirme, bu süreçleri etkili bir şekilde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için belirli aşamaları içeren disiplinli bir çalışmayı gerektirir. Bu süreç, eğitim hedeflerine ulaşmayı sağlayacak kapsamlı bir çerçeve oluşturarak, programın bütüncül bir yapıya sahip olmasını sağlar (Ornstein & Hunkins, 2018; Tyler, 1949). Program geliştirme süreci genellikle beş temel aşamadan oluşmaktadır: ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içerik geliştirme, uygulama ve değerlendirme.

2.1.1. İhtiyaç Analizi

Program geliştirme sürecinin ilk ve en önemli adımı, hedef kitlenin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini içeren ihtiyaç analizidir. Bu aşama, programın temel unsurlarını belirleyerek, içeriğin hangi eksiklikleri gidereceğini ve hangi alanlarda gelişim sağlayacağını ortaya koyar. İhtiyaç analizi, öğrenciler, öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri dikkate alınarak eğitim programındaki eksiklikleri ve geliştirilmesi gereken alanları tespit etmek amacıyla gerçekleştirilir (McKillip, 1987). Bu süreçte, anketler, görüşmeler, odak grup çalışmaları gibi çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılarak, programın içeriği ve hedefleri şekillendirilir.

2.1.2. Hedeflerin Belirlenmesi

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim programının amaçları ve hedefleri belirlenir. Hedeflerin açık, ulaşılabilir ve ölçülebilir olması, programın etkili bir

şekilde uygulanmasını sağlar. Bu aşamada, genellikle Bloom'un Taksonomisi temel alınarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda hedefler tanımlanır (Bloom, 1956). Eğitim programının başarısı, belirlenen hedeflerin gerçekçi ve uygulanabilir olmasına büyük ölçüde bağlıdır. Belirlenen hedefler, öğretim sürecinin temel yönünü oluşturmakta ve programın etkinliğini doğrudan etkilemektedir.

2.1.3. İçerik Geliştirme

Hedeflerin belirlenmesini takiben, programın içeriği oluşturulur. İçerik, eğitim programının özünü teşkil etmekte olup, öğrencilerin gelişim düzeyi, ilgi alanları ve ihtiyaçları dikkate alınarak yapılandırılmaktadır. İçeriğin etkili bir şekilde sunulabilmesi için, konuların mantıklı bir bütünlük içinde sıralanması ve anlaşılır bir yapı oluşturulması gerekmektedir (Taba, 1962). İçeriğin yalnızca akademik bilgilere dayanması yeterli değildir; aynı zamanda, kültürel, toplumsal ve evrensel değerlere uygunluğu da sağlanmalıdır. Bu süreçte, öğretim materyalleri ve etkinliklerin, belirlenen hedefleri destekleyecek şekilde düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

2.1.4. Uygulama

Programın uygulama aşaması, geliştirilen içeriğin eğitim ortamına entegre edilmesini kapsar. Bu süreç, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerle yürütülen etkinlikleri, öğretim materyallerini ve uygulama yöntemlerini içermektedir. Uygulama sürecinde, öğretmenlerin bilgi ve becerileri, sınıf ortamındaki dinamikler ve kullanılan öğretim yöntemleri programın başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Öğretim sürecinde yaşanan olası aksaklıklar, programın tekrar gözden geçirilmesini ve gerektiğinde yeniden düzenlenmesini gerektirir (Posner, 2004).

2.1.5. Değerlendirme

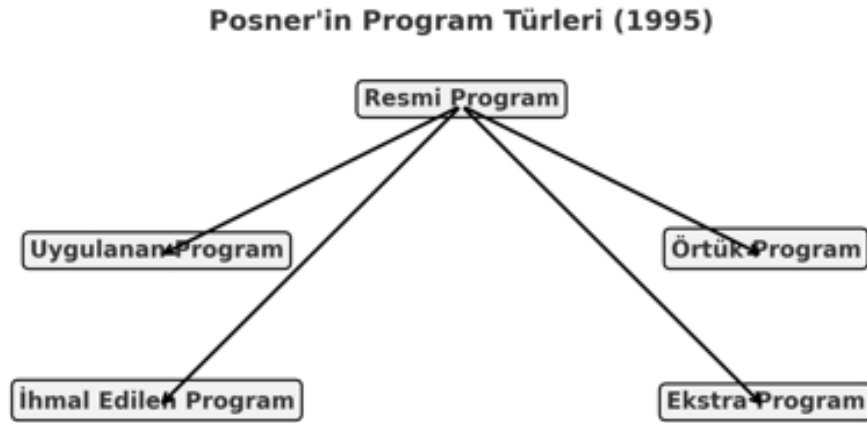
Program geliştirme sürecinin son aşaması, programın belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını değerlendirmektir. Değerlendirme sürecinde hem süreç değerlendirmesi (formative) hem de sonuç değerlendirmesi (summative) yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Scriven, 1967). Süreç değerlendirmesi, uygulama sırasında programın etkinliğini izlemeyi ve anlık düzenlemeler yapmayı sağlarken, sonuç değerlendirmesi, programın genel başarısını ve uzun vadeli etkilerini analiz etmeye yönelik veriler sunar. Elde edilen değerlendirme

bulguları, programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koyarak, gelecekte yapılacak iyileştirmeler için yol gösterici olmaktadır.

Program geliştirme süreci, döngüsel bir yapı sergileyerek sürekli bir gelişim dinamiği içermektedir. Süreç, ihtiyaç analizi ile başlayıp değerlendirme aşamasında elde edilen veriler doğrultusunda tekrar şekillendirilerek, programın etkinliğinin artırılmasına katkı sağlar. Ornstein ve Hunkins'in (2018) belirttiği gibi, etkili bir eğitim programı geliştirmek için yalnızca eğitim bilimlerine dayalı ilkeler değil, aynı zamanda toplumsal gereksinimler de dikkate alınmalıdır.

2.2. Program Türleri

Posner'a (1995) göre tek bir programdan bahsetmek mümkün değildir. Program, birbirini etkileyen ancak farklı değerlendirme ve analiz yaklaşımları gerektiren beş farklı türün bir araya gelmesiyle oluşur. Posner'ın program sınıflaması Şekil 2.1'de özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Posner'ın Program Türleri

2.2.1. Resmi program

Resmi program (*Official Curriculum*), eğitim süreçlerinde öğretilecek içeriğin kapsamını, sıralamasını ve öğretim sürecindeki yol haritasını belirleyen bir rehber niteliğindedir (Posner, 1995). Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan bu program türü, öğretmenlere ders planlama, içerik seçimi ve öğrenci başarısını değerlendirme süreçlerinde yol gösterir (Ornstein

ve Hunkins, 2018). Resmi programların temel öğeleri, öğrenme hedefleri, içerik, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme kriterlerini içerir.

Ulusal ya da yerel eğitim otoriteleri tarafından geliştirilen resmi programlar, eğitim süreçlerini sistematik hale getirmeyi ve belirlenmiş standartları sağlamayı amaçlar (Tyler, 1949). Öğretmenlere pedagojik uygulamalar konusunda rehberlik eden bu programlar, aynı zamanda öğrenciler için ortak bir öğrenme çerçevesi sunar. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen resmi programlar, öğretmenlere rehberlik etmekte ve öğretim süreçlerini yönlendirmektedir (Demirel, 2019).

Resmi programların bir diğer önemli özelliği, içerik sunumunda sistematik bir yaklaşımı benimsemesidir. Fırsat eşitliği sağlama amacıyla yapılandırılan bu programlar, öğrencilerin belirlenmiş öğrenme hedeflerine ulaşmasını destekler (Ertürk, 1998). Ayrıca, eğitim politikalarının sınıf düzeyine uygulanmasını kolaylaştırarak daha bütüncül bir öğrenme süreci sağlar (Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee, 2018). Ancak, resmi programların uygulama aşamasında öğretmenlerin sınıf içi esneklik kaybı gibi zorluklarla karşılaşabildiği belirtilmiştir (Darling-Hammond vd., 2014).

2.2.2.Uygulanan Program

Uygulanan program (*Operational Curriculum*), resmi programın öğretim sürecine yansıyan yönünü temsil eder. Hem öğretmenin öğrettiği hem de öğrencinin öğrendiği unsurları kapsayan bu program türü, öğretilen ve test edilen program olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Posner, 1995). Bu iki bileşen, uygulanan programın temel öğeleri olup resmi programla uyum içinde olması beklenir. Ancak, teorik olarak planlanan resmi program ile öğretmen tarafından fiilen öğretilen ve öğrencinin kazandığı hedefler arasında her zaman tam bir uyum sağlanamayabilir (Posner, 1995). Bu uyumsuzluk hem öğretim süreçlerinin karmaşıklığından hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanabilir.

Araştırmalar, resmi program, öğretilen program ve test edilen program arasındaki uyumsuzluğun, eğitim süreçlerinin etkinliğini sınırlayabileceğini ortaya koymaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Öğretmenlerin, öğretim sırasında resmi programdan sapması genellikle pedagojik tercihlere veya sınıf dinamiklerine dayalı olarak gerçekleşir. Öğrenciler tarafından kazanılan hedeflerin, resmi programdaki hedeflerle örtüşmemesi de sıkça gözlemlenen bir durumdur. Bu doğrultuda, Posner (1995), resmi program ile uygulanan program arasındaki

uyumun çoğu zaman sınırlı olduğunu belirtir. Aynı zamanda, Demirel (2019), öğretim sürecinde bu uyumsuzlukların öğretim materyalleri, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci düzeylerinden kaynaklanabileceğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, uygulanan programın öğeleri olan öğretilen ve test edilen program, resmi programın uygulanabilirliğini belirleyen temel unsurlar olup bu üç program türü arasındaki uyumun artırılması, etkili bir öğrenme ortamı sağlanması açısından kritik öneme sahiptir.

2.2.3. Örtük Program

Örtük program (Hidden Curriculum), okul ortamında öğrencilerin resmi programın dışında, sosyal ve kültürel mesajlar yoluyla kazandıkları bilgi ve davranışları ifade eder (Giroux ve Purpel, 1983). Okullar, kendilerine özgü kültür, değer ve kuralları barındıran sosyal kurumlardır. Bu değer ve normlar, okul yönetiminden öğretmenlere, öğrencilerden velilere kadar tüm paydaşlara örtük mesajlar taşır. Okul ortamında etkileşimde bulunan bireylerin tümü, bu değerler ve normlardan etkilenir. Bu süreç aynı zamanda eğitimin yönünü ve niteliğini belirler. Bu mesajların bütünü, örtük program olarak adlandırılmaktadır (Giroux ve Purpel, 1983; Posner, 1995).

Örtük program, öğrencilerin akademik içerik dışında sosyal ve kültürel normlar edindikleri bir çerçeve sunar. Bu normlar ve değerler, genellikle farkında olunmadan benimsenir ve eğitim sürecinde aktarılan mesajların yansımalarıdır. Örtük program kapsamında taşınan mesajlar arasında cinsiyet rolleri, toplumsal sınıf ayrımı, otorite ilişkileri ve ideolojik yapı gibi konular yer alır. Örneğin, örtük program, öğrencilere hangi cinsiyetin hangi davranışları sergilemesinin uygun olduğu, hangi otoriteye uyulması gerektiği ve hangi bilgilerin daha değerli olduğu konusunda mesajlar iletebilir (Apple, 1990). Bu mesajlar sınıfta kullanılan dil, okul düzenlemeleri ya da öğretmen-öğrenci etkileşimleri aracılığıyla öğrencilere aktarılır. Böylece öğrencilerin sosyal rollerini öğrenmeleri ve bu rollerle ilgili tutumlar geliştirmeleri üzerinde etkili olur (Sönmez, 2021).

Ancak, örtük programın taşıdığı mesajlar her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz. Örneğin, toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ya da sınıf ayrımcılığı gibi olumsuz mesajlar, öğrencilerde ayrımcı tutumların pekişmesine neden olabilir ve eğitim sisteminin daha eşitlikçi bir yapıya ulaşmasını zorlaştırabilir.

Sonuç olarak, örtük program, okulların resmi programın dışında, öğrenciler üzerinde yarattığı sosyal ve kültürel etkilerin bir toplamıdır. Bu doğrultuda, eğitimde örtük programın etkilerinin farkında olunması, daha adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir. Eğitimin eşitlikçi bir yapıya kavuşturulması için, örtük programın farkında olunması ve bu programın olumlu mesajlar taşıyacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu hem bireysel gelişimi desteklemek hem de toplumsal adaleti güçlendirmek için bir gerekliliktir.

2.2.4. İhmal Edilen Program

İhmal edilen program (*Null Curriculum*), bir eğitim sisteminde yer almayan konu alanları ve içeriklerin neden göz ardı edildiğini analiz eden bir kavramdır. Bu kavram, yalnızca eğitimdeki eksiklikleri tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda hangi bilgilerin daha az değerli görüldüğünü veya belirli konuların neden ihmal edildiğini anlamak için bir araç sunar (Posner, 1995). Posner'a (1995) göre, ihmal edilen programın incelenmesi, bir ülkenin eğitim politikalarının arkasındaki ideolojik, siyasi ve felsefi temelleri anlamak açısından kritik bir katkı sağlar.

Bu analiz, eğitimin kimlere hizmet ettiği ve hangi amaçları taşıdığı gibi temel sorulara yanıt bulmak için hayati öneme sahiptir. Örneğin, bazı içeriklerin resmi programda yer almaması, belirli toplumsal grupların veya ideolojilerin dışlanması amacıyla kullanılabilir (Apple, 1990). İhmal edilen program, özellikle eğitimdeki eşitsizliklerin, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kalıp yargıların veya belirli kültürel grupların sistematik olarak göz ardı edildiği durumların tespit edilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, ihmal edilen program, bir eğitim sisteminin hem açık hem de örtük değerlerini ve önceliklerini anlamak için güçlü bir analiz aracıdır. Bu kavram, eğitim içeriklerinin yalnızca neyi öğrettiğini değil, aynı zamanda neyi öğretmediğini sorgulama fırsatı sunar. Eğitim politikalarının kapsamını genişletmek ve sistemin göz ardı ettiği unsurları tanımlayarak daha adil ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemek için ihmal edilen programların analizi kritik bir öneme sahiptir.

Bu doğrultuda, eğitimin kapsayıcı bir yapıya dönüşmesi için; resmi programda yer almayan konuların neden ihmal edildiği titizlikle incelenmeli, toplumsal eşitliği destekleyen

içeriklerin resmi programa dahil edilmesi sağlanmalı, eğitimdeki eksiklikleri tespit etmek ve gidermek için farklı paydaşların görüşleri alınmalıdır.

İhmal edilen programın kapsamlı bir şekilde ele alınması, eğitimde eşitlik, çeşitlilik ve adalet ilkelerinin hayata geçirilmesine katkı sağlayacaktır (Yılmaz, Acar ve Yaman, 2023).

2.2.5. Ekstra Program

Ekstra program (*Extracurricular Curriculum*), okulun resmi programda yer alan konu alanlarının dışında kalan tüm planlı yaşantıları ifade eder. Bu programlar, gönüllülük esasına dayalı olarak tasarlanır ve öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına daha duyarlı bir yapı sunar. Resmi programa kıyasla genellikle daha az önemli görülse de, bireysel ve sosyal gelişim açısından kritik bir rol oynar. Örneğin, resmi program rekabeti teşvik eden bir yapıya sahipken, ekstra program etkinlikleri takım ruhu, iş birliği ve empati gibi becerilerin kazanılmasını destekler. Ekstra programların okullardaki kapsamı ve etkinliği, genellikle resmi programla olan ilişkisinin doğası üzerinden değerlendirilir (Posner, 1995).

Ekstra programlar, literatürde farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Bunlar arasında okul tarafından organize edilen etkinlikler (Broh, 2002; Davalos, Chaves ve Guardiola, 1999), ders sonrası okul içi ve dışı planlanmış faaliyetler (Eccles ve Barber, 1999; Gerber, 1996) ve tamamen okul dışında düzenlenen aktiviteler (Lewis, 2004) yer alır. Daha ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, uluslararası literatürde ‘extra-curricular activities’ (ekstra program etkinlikleri), ‘extracurriculum’ (ekstra program), ‘co-curricular’ (eş/destekleyici program), ‘extra-class’ (ekstra ders), ‘collateral student activities’ (tamamlayıcı öğrenci etkinlikleri) ve ‘socializing-integrating’ (sosyalleştirici-birleştirici) gibi terimlerle tanımlandığı görülmektedir (Fretwell, 1931). Bu terimler, okulun uygulamakta olduğu programı destekleyen bir vizyon çerçevesinde kullanılır. Ekstra program etkinlikleri, okullar arasında farklılık göstermekle birlikte, içerik ve kapsam açısından çeşitlilik sergiler. Bununla birlikte, bu etkinlikler genellikle öğrenci merkezliliği, aktif katılım, eğitimsel hedeflere bağlılık, öğretmen rehberliği, keşfetme fırsatları ve öğrenme süreçlerinde mutluluk/eğlence gibi ortak özellikler taşır (Fretwell, 1931).

Araştırmada ekstra program etkinlikleri, bir okulun ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan sorunlara çözüm bulmak, resmi programı desteklemek ve öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını geliştirmek amacıyla tasarlanmış planlı ve bütüncül etkinlikler bütünü olarak ele

alınmıştır. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Ekstra programlar, öğrencilerin bütünsel gelişimlerini desteklemek için resmi programın tamamlayıcısı olarak görülür. Resmi programın akademik becerilere odaklanmasının ötesinde, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim üzerinde önemli etkiler sağlar. Özellikle ders dışı etkinlikler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine, takım çalışması deneyimleri kazanmalarına ve liderlik yeteneklerini güçlendirmelerine katkı sağlar (Darling, 2005). Araştırmalar, ekstra programlara düzenli katılımın öğrencilerin okula bağlılığını artırarak devamsızlık oranlarını düşürdüğünü ve akademik başarılarını yükselttiğini göstermektedir (Bowers ve Sprott, 2012). Ayrıca, bu tür etkinlikler, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmelerine ve akran ilişkilerini güçlendirmelerine olanak tanır (Cohen vd., 2007). Ekstra programlar, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine ve potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olarak hem kişisel hem de akademik gelişimi destekleyen önemli bir araçtır (Broh, 2002).

Ekstra programlar, ortaokul öğrencilerinin akademik, sosyal ve psikolojik gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin ders dışı zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanırken, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır (Broh, 2002). Akademik açıdan, ekstra programlara katılım, öğrencilerin problem çözme, zaman yönetimi ve hedef belirleme gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Bowers ve Sprott, 2012). Sosyal açıdan, takım çalışması ve iletişim becerilerini destekleyen bu etkinlikler, öğrencilerin akranlarıyla daha güçlü bağlar kurmalarına zemin hazırlar (Darling, 2005). Psikolojik açıdan ise, ekstra programlar öğrencilerin özgüvenlerini artırarak stresle başa çıkma becerilerini güçlendirir ve okul yaşamına bağlılıklarını artırır (Cohen vd., 2007).

Sonuç itibarıyla, Posner'ın (1995) sınıflamasında ekstra programlar, eğitim sisteminin esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olmasını desteklemek için önemli bir araçtır. Bu programlar, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine, yeteneklerini geliştirmelerine ve topluma katkıda bulunmalarına olanak sağlayarak hem okul içinde hem de dışında aktif bireyler olarak gelişimlerini destekler (Massoni, 2011).

2.2.5.1. Ekstra Programların Özellikleri ve Amaçları

Bu bölümde ekstra programların temel özellikleri ve amaçları çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır.

2.2.5.1.1. Gönüllü Katılım

Ekstra programlar, genellikle zorunlu olmayan etkinliklerden oluşur ve öğrenciler bu programlara gönüllü olarak katılır. Öğrencilerin kendi ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre şekillenen bu etkinlikler, bireysel motivasyonu destekleyerek öğrenme süreçlerine bağlılığı artırır (Darling, 2005). Gönüllü katılım, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırdığı gibi, onların kendine güven duygusunu geliştirmelerine de olanak tanır (Broh, 2002). Araştırmalar, gönüllü katılımın öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan ilgisini artırarak ders başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Eccles ve Barber, 1999).

2.2.5.1.2. Geniş Kapsam

Ekstra programlar; spor, sanat, müzik, drama, tartışma kulüpleri, bilim projeleri, toplum hizmeti ve liderlik eğitimleri gibi geniş bir yelpazede etkinlikleri kapsar. Bu çeşitlilik, öğrencilerin çok yönlü beceriler geliştirmesine ve potansiyellerini keşfetmesine olanak tanır (Cohen vd., 2007). Örneğin, sanat ve müzik etkinlikleri yaratıcılığı teşvik ederken bilim projeleri analitik düşünme becerilerini destekler. Geniş kapsamlı etkinlikler, öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve kariyer seçimlerini olumlu yönde etkiler (Bowers ve Sprott, 2012). Ayrıca, bu çeşitlilik, okul ortamında bireysel farklılıklara saygıyı teşvik ederek kapsayıcı bir öğrenme atmosferi yaratır (Massoni, 2011).

2.2.5.1.3. Akademik Destek

Ekstra programlar, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik etkinlikler de içerebilir. Örneğin, ders dışı etüt saatleri, bilim yarışmaları ve ileri düzey kurslar, öğrenme sürecini pekiştiren önemli araçlardır (Broh, 2002). Bu programlar yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermelerine ve kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanır. Araştırmalar, bu tür destekleyici etkinliklere katılan öğrencilerin ders notlarında ve sınav başarılarında belirgin bir artış olduğunu göstermektedir (Bowers ve Sprott, 2012).

2.2.5.1.4. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Ekstra programlar, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur. Bu programlar, ekip çalışması, liderlik ve iletişim gibi yaşam

boyu gerekli becerilerin kazandırılmasını hedefler (Darling, 2005). Özellikle ekip çalışmasına dayalı etkinlikler, öğrencilerin iş birliği yapma ve farklı bakış açılarına saygı duyma becerilerini güçlendirir. Aynı zamanda, sosyal etkileşim odaklı etkinlikler, öğrencilerin arkadaşlık bağlarını güçlendirerek aidiyet duygularını pekiştirir (Cohen vd., 2007). Bu programlar öğrencilerin özgüven gelişimine katkıda bulunarak stresle başa çıkma ve zorlayıcı durumlara uyum sağlama kapasitelerini artırır (Eccles ve Barber, 1999).

2.2.5.1.5. Toplumsal Sorumluluk ve Vatandaşlık Bilinci

Ekstra programların önemli bir diğer boyutu, öğrencilerin topluma karşı sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlamasıdır. Bu tür programlar, toplum hizmeti projelerine katılımı teşvik ederek öğrencilerin sosyal farkındalıklarını artırır ve empati becerilerini geliştirir (Darling, 2005). Toplum hizmeti ve sosyal sorumluluk projeleri, öğrencilerin dayanışma duygularını güçlendirirken, aktif birer vatandaş olmalarına zemin hazırlar (Cohen vd., 2007). Araştırmalar, bu tür etkinliklere katılan öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı bireyler haline geldiklerini göstermektedir (Massoni, 2011).

2.2.5.2. Ekstra Program Geliştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

Bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla tasarlanan ekstra programların etkili bir şekilde geliştirilmesi için belirli ilkelerin dikkate alınması gerekir. Ekstra program geliştirme süreci, hedeflerin net ve ölçülebilir bir şekilde belirlenmesinden, içerik ve yöntemlerin uygun şekilde planlanmasına kadar birçok aşamayı kapsar. Bu süreçte, hem katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayacak hem de programın amaçlarını gerçekleştirecek bir planlama yapılması önemlidir.

Bu bölümde, ekstra programların geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması gereken temel ilkeler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.5.2.1. Amaç ve Hedeflerin Belirlenmesi

Ekstra program geliştirme sürecinin en kritik adımlarından biri, açık ve ölçülebilir amaçların ve hedeflerin belirlenmesidir. Bu aşama, programın genel yönelimini, katılımcılara sunacağı kazanımları ve nihai başarı ölçütlerini net bir şekilde ortaya koyar. İyi tanımlanmış amaç ve hedefler, programın etkinliğini artırmanın yanı sıra uygulama sürecinde rehberlik işlevi görerek hem katılımcılar hem de program yürütücüleri için sağlam bir çerçeve oluşturur

(Eccles ve Gootman, 2002). Amaçların ve hedeflerin açıkça tanımlanması, programın değerlendirilmesini kolaylaştırır ve etkili sonuçlar elde edilmesini sağlar. Bu nedenle, ekstra program geliştirme sürecinde bu adımın titizlikle ele alınması önemlidir.

Alt başlıklarda, ekstra programların amaç ve hedef belirleme sürecinin ayrıntılarına yer verilmiştir.

2.2.5.2.1.1. Amaçların Tanımı

Amaçlar, ekstra programın genel yönelimini belirleyen geniş kapsamlı ifadelerdir. Bu amaçlar, programın ulaşmak istediği uzun vadeli sonuçları tanımlar. Örneğin, sanat temelli bir programın amacı, yaratıcılığı teşvik ederek bireylerin sanatsal yeteneklerini geliştirmektedir (Mahoney vd., 2003). Amaçlar, genellikle programın temel değerleri ve misyonuyla uyum içinde olmalıdır. Bu uyum, programın katılımcılar üzerindeki etkisini anlamak ve değerlendirmek için sağlam bir temel oluşturur.

2.2.5.2.1.2. Hedeflerin Belirlenmesi

Hedefler, amaçların daha somut ve ölçülebilir boyutlarıdır. Bu bileşenler, programın neyi, nasıl ve ne zaman başarması gerektiğini açık bir şekilde tanımlar. Hedeflerin belirlenmesinde SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) ölçütleri esas alınmalıdır (Doran, 1981):

Belirgin (Specific): Hedeflerin açık ve net bir şekilde tanımlanması gerekir. Örneğin, ‘Katılımcıların %80’inin program sonunda temel liderlik becerilerini geliştirmesi’.

Ölçülebilir (Measurable): Hedefin başarıya ulaşp ulaşmadığını değerlendirebilmek için somut ölçme yöntemleri kullanılmalıdır. Örneğin, program öncesi ve sonrası yapılan testlerle başarı ölçülebilir.

Ulaşılabilir (Achievable): Hedeflerin gerçekçi ve mevcut kaynaklarla uyumlu olması önemlidir. Örneğin, ‘10 haftalık bir programda belirli iletişim tekniklerini öğretmek.’

İlgili (Relevant): Hedeflerin programın genel amacı ile doğrudan ilişkili olması gerekir.

Zaman Sınırlı (Time-bound): Hedeflerin belirli bir zaman dilimi içinde tamamlanabilir olması gerekir.

Bu kriterler, hedeflerin açık bir çerçevede tanımlanmasına ve programın başarısının ölçülebilir kılınmasına yardımcı olur.

2.2.5.2.1.3. Katılımcı İhtiyaçlarının Analizi

Amaç ve hedeflerin belirlenmesinde katılımcı ihtiyaçlarının analiz edilmesi kritik bir adımdır. Katılımcıların yaş grubu, ilgi alanları, sosyoekonomik durumu ve mevcut beceri seviyeleri değerlendirilerek, hedefler bu verilere uygun hale getirilir (Fredricks ve Eccles, 2006). Örneğin, düşük gelirli bir bölgede yürütülen bir program, akademik destek ve sosyal beceri gelişimine odaklanabilir. Katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alınması, programın daha etkili ve amacına uygun olmasını sağlar.

2.2.5.2.1.4. Kapsayıcılık ve Erişilebilirlik

Program hedefleri, tüm katılımcılar için kapsayıcı ve erişilebilir olmalıdır. Kültürel, dilsel veya fiziksel farklılıklar göz önünde bulundurularak belirlenen hedefler, tüm bireylerin programa katılımını teşvik eder (Roth ve Brooks-Gunn, 2003). Kapsayıcılık, toplumsal eşitliği destekleyen ve farklılıkları kabul eden bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

2.2.5.2.1.5. Hedeflerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini değerlendirmek için somut ölçme araçları oluşturulmalıdır. Bu süreç şu yollarla gerçekleştirilebilir:

- **Süreç değerlendirmeleri:** Programın uygulanma sürecindeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemek.
- **Katılımcı geri bildirimleri:** Anketler ve birebir görüşmeler yoluyla programın etkilerini değerlendirmek.
- **Uzun vadeli etkiler:** Programın sürdürülebilir etkilerini anlamak için uzun dönemli analizler yapmak (Durlak vd., 2010).

Hedeflerin düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, yalnızca mevcut programın başarısını ölçmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekteki programların geliştirilmesi için de değerli bilgiler sunar.

2.2.5.2.2. Katılımcı Odaklı Yaklaşım

Programlar, katılımcıların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Katılımcı odaklı bir yaklaşım, bireylerin programa aktif bir şekilde katılımını artırır ve öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirir (Mahoney vd., 2003). Bu yaklaşım, yalnızca programın başarılı olmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda katılımcıların memnuniyet düzeyini artırarak programın etkili ve sürdürülebilir olmasına katkıda bulunur.

Ekstra program geliştirme sürecinde katılımcı odaklılık, programın başarısı ve katılımcıların motivasyonunu yüksek tutmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte, program tasarımında dikkate alınması gereken altı temel ilke belirlenmiştir. Aşağıda, bu ilkeler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.2.5.2.2.1. Katılımcı İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Katılımcı odaklı bir yaklaşım, öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesiyle başlar. Bu süreçte, öğrencilerle yapılan anketler, odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemler, ihtiyaçların belirlenmesinde etkili araçlar olarak kullanılabilir (Krueger ve Casey, 2015). Ayrıca, öğrencilerin demografik ve sosyoekonomik özelliklerinin analiz edilmesi, ihtiyaçların daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Patton, 2015).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının öğrenme sürecinin temel bir unsur olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde analiz edilmesi, öğrenmenin daha anlamlı ve etkili hale gelmesini sağlar. Özellikle ortaokul öğrencileri, öğrenme süreçlerinde bireysel farklılıklarını ve ilgi alanlarını dikkate alan programlardan daha fazla fayda sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

Sonuç olarak, katılımcı odaklı bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve programı bu doğrultuda şekillendirmek hem öğrenme süreçlerini zenginleştirecek hem de öğrencilerin motivasyonlarını artıracaktır.

2.2.5.2.2.2. Katılımcıların Aktif Katılımını Sağlamak

Katılımcı odaklı bir yaklaşım, bireylerin yalnızca programın hedef kitlesi olarak görülmesini değil, aynı zamanda tasarım sürecine aktif olarak dahil edilmelerini gerektirir. Program içeriğinin katılımcılarla birlikte şekillendirilmesi, katılımcıların sürece olan bağlılığını

ve motivasyonunu artırır (Brookfield, 1986). Bu katılım, bireylerin kendi ihtiyaç ve beklentilerini daha açık bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır, böylece programın etkinliği ve katılımcılar üzerindeki etkisi artar (Knowles, 1980). Freire'nin Diyalojik Eğitim Yaklaşımı (1970), katılımcıların öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarının, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiğini vurgular. Freire'ye göre, bireyler yalnızca bilgi alan taraf değil, aynı zamanda bilgi üreten birer özne olarak görülmelidir. Bu anlayış, katılımcıların sürece aktif katılımını sağlayacak yöntemlerin önemini ortaya koymaktadır.

Program tasarımında beyin fırtınası, grup çalışmaları ve atölye çalışmaları gibi yöntemlerin kullanılması, katılımcılara süreç üzerinde söz hakkı tanır ve onların öğrenme deneyimini zenginleştirir.

2.2.5.2.2.3. Esneklik ve Bireyselleştirme

Katılımcı odaklı programlar, bireylerin farklı öğrenme hızlarına, ihtiyaçlarına ve tercihlerine uyum sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (1983), bireylerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu ve etkili bir öğrenme süreci için programların bu farklılıkları dikkate alması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşıma göre, her bireyin öğrenme potansiyeli farklı zekâ türlerine dayandığı için, program içerikleri de bu farklılıkları yansıtacak şekilde esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Örneğin; görsel öğrenme stiline sahip bireyler için grafik, infografik ve video içerikler kullanılabilirken, işitsel öğrenme eğiliminde olan katılımcılar için sesli materyaller ve podcast formatında ders içerikleri etkili olabilir ve kinestetik zekâyâ sahip bireyler için uygulamalı etkinlikler ve simülasyonlar sunulabilir.

Ayrıca, seçmeli modüller, katılımcılara ilgi alanlarına uygun içerikler seçme özgürlüğü sunarak öğrenme deneyimini bireyselleştirebilir. Bu yöntem, katılımcıların öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını artırır ve programın daha etkili olmasını sağlar. Gardner'ın çalışmaları, bireysel farklılıkları dikkate almanın katılımcıların öğrenme motivasyonunu güçlendirdiğini ve daha kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur (Gardner, 1983). Benzer şekilde, Tomlinson (2001), farklılaştırılmış öğrenme yaklaşımlarının, bireylerin öğrenme süreçlerinde daha etkin ve katılımcı olmalarını teşvik ettiğini belirtmektedir.

2.2.5.2.2.4. Sürekli Geri Bildirim ve Değerlendirme

Katılımcı odaklı yaklaşım, düzenli geri bildirim mekanizmalarının oluşturulmasını ve bu mekanizmaların etkin bir şekilde işletilmesini gerektirir. Geri bildirim, programın etkinliğini

artırmak, katılımcı memnuniyetini sağlamak ve programın sürekli geliştirilmesine olanak tanımak için temel bir araçtır. Gibbs'in Yansıtıcı Döngüsü (1988), geri bildirimlerin yalnızca mevcut durumun değerlendirilmesi için değil, aynı zamanda gelecekteki program geliştirme süreçlerinde sürekli iyileştirilmesi amacıyla kullanılması gerektiğini savunur.

Bu doğrultuda, düzenli olarak uygulanan anketler, odak grup toplantıları ve bireysel görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanır. Katılımcılardan alınan geri bildirimlerin analiz edilmesi ve bu doğrultuda yapılan değişikliklerin açık bir şekilde katılımcılarla paylaşılması, onların sürece olan güvenini artırır (Patton, 2015). Örneğin, geri bildirim döngüsü kapsamında yapılan iyileştirmelerin katılımcılara bildirilmesi, programın şeffaflık düzeyini artırarak daha yüksek bir katılım motivasyonu sağlar.

Benzer şekilde, Schön'ün Yansıtıcı Uygulama Yaklaşımı (1983), geri bildirimlerin yalnızca programın sonuçlarını değil, aynı zamanda süreçlerini de değerlendirmek için kullanılması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım, programın tasarımından uygulanmasına kadar olan tüm aşamaların daha bilinçli ve etkili bir şekilde yönetilmesini teşvik eder.

2.2.5.2.5. Kültürel ve Sosyal Uygunluk

Katılımcıların kültürel, sosyal ve dilsel farklılıklarının dikkate alınması, katılımcı odaklı yaklaşımın temel ilkelerinden biridir. Kültürel farklılıklar, bireylerin öğrenme tarzları, iletişim biçimlerini ve motivasyon düzeylerini doğrudan etkiler. Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Teorisi (2001), bireylerin ait oldukları kültürün bireysel veya topluluk temelli bir öğrenme anlayışını nasıl tercih ettiğini ve bunun öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını açıklar. Örneğin; daha bireyci bir kültürde, bağımsız çalışma ve bireysel başarıyı destekleyen programlar etkili olabilir.

Bu farkındalık, program tasarımının katılımcıların değerlerine, inançlarına ve beklentilerine uyumlu hale getirilmesini sağlar. Aynı zamanda, bireylerin kendilerini programa daha yakın hissetmelerine ve öğrenme sürecine daha kolay uyum sağlamalarına katkıda bulunur. Bu yaklaşım, katılımcıların öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırarak programın genel etkinliğini de yükseltir (Banks, 1993; Gay, 2000).

Öte yandan, Banks'ın Kültürel Yeterlik Çerçevesi (1993), program tasarımında farklılıkların yalnızca fark edilmesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda bu farklılıkların öğrenme materyallerine ve yöntemlerine etkin bir şekilde dahil edilmesi gerektiğini vurgular.

Gay (2000), kültürel olarak duyarlı öğretim yöntemlerinin bireylerin öğrenme performansını artırdığını ve daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı yarattığını belirtmektedir. Bu yaklaşımlar, eşitlikçi ve duyarlı bir eğitim programının başarıya ulaşmasında temel faktörlerdir.

2.2.5.2.2.6. Motivasyon ve İlham Verme

Katılımcıların motivasyonlarını artıracak unsurlar, programın etkinliği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Deci ve Ryan'ın Öz-Belirleme Teorisi (1985), bireylerin içsel motivasyonlarının artırılmasının öğrenme süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir hale getirdiğini vurgular. Bu teoriye göre, bireylerin ihtiyaç duyduğu üç temel unsur vardır: özerklik, yeterlik ve ilişkisellik. Bu unsurların desteklenmesi, katılımcıların öğrenme sürecine olan bağlılıklarını artırır.

Programlarda başarı belgeleri, ödüller ve mentorluk gibi unsurlar, bireylerin yeterlik algısını güçlendirirken, süreç boyunca motivasyonlarını yüksek tutmalarına yardımcı olur (Allen ve Eby, 2010). Bu tür yaklaşımlar, bireylerin sürece olan ilgilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların programın hedeflerine ulaşmada daha etkin rol almalarını sağlar.

Ayrıca, grup aktiviteleri ve oyunlaştırma yöntemleri gibi etkileşimli etkinlikler, katılımcıların programdan daha fazla keyif almasını ve öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermesini sağlar (Deterding vd., 2011). Oyunlaştırma, özellikle genç katılımcılar arasında motivasyonu artırarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı daha eğlenceli hale getirir. Bu yöntemler, katılımcılar arasında sosyal etkileşimi teşvik ederek ilişkisellik ihtiyacını da karşılar.

2.2.5.2.3. Sosyal ve Kültürel Duyarlılık

Ekstra programların sosyal ve kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurması, katılımcıların programa dahil olmasını ve sürece etkin bir şekilde katılım sağlamasını teşvik eder. Programların tasarımında, farklı kültürlerden gelen bireylerin değerleri, inançları ve deneyimlerinin dikkate alınması kapsayıcı bir ortam yaratmanın temel koşuludur (Fredricks & Eccles, 2006). Bu yaklaşım, özellikle farklı sosyoekonomik geçmişlerden gelen bireyler için eşit fırsatlar sunmayı ve bireylerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamayı amaçlar.

Sosyal ve kültürel duyarlılığın sağlanmasında öncelikle katılımcıların içinde bulundukları kültürel bağlamın iyi bir şekilde anlaşılması gereklidir. Hofstede'nin Kültürel Boyutlar Teorisi (2001), bireylerin kültürel farklılıklarının öğrenme süreçlerini ve sosyal

etkileşimlerini nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Bunun yanı sıra, dilsel çeşitlilik, sosyal eşitlik ve kültürlerarası iletişim gibi unsurlar, programın başarı oranını doğrudan etkiler. Örneğin, Cummins'in Dilsel Karşılıklı Bağımlılık Hipotezi (1979), katılımcıların anadillerinde edindikleri becerilerin ikinci bir dilde öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, çok dilli materyallerin kullanılması ve farklı dilsel ihtiyaçlara yönelik esnek çözümler sunulması öğrenme sürecindeki engelleri en aza indirebilir.

Toplumsal çeşitliliğin tanınması ve bireylerin sosyal çevrelerinin, ekonomik durumlarının ve toplumsal bağlamlarının dikkate alınması da sosyal duyarlılığın önemli bir parçasıdır. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi (1979), bireylerin davranışlarının yalnızca bireysel faktörlerden değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal faktörlerden de etkilendiğini vurgular. Bu doğrultuda, programlar katılımcıların sosyal gerçekliklerine uygun olarak tasarlanmalı ve uygulamalı bir yapıya sahip olmalıdır.

Sosyal ve kültürel duyarlılık ayrıca, katılımcılar arasında kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesini gerektirir. Hall'ın Yüksek ve Düşük Bağlılı İletişim Kuramı (1976), farklı kültürlerde iletişim tarzlarının nasıl çeşitlilik gösterdiğini açıklar ve bu çeşitliliğin program tasarımında nasıl dikkate alınması gerektiğine dair bir çerçeve sunar.

Son olarak, önyargı ve ayrımcılıkla mücadele, sosyal duyarlılığın ayrılmaz bir parçasıdır. Allport'un Kişilerarası Temas Hipotezi (1954), farklı gruplar arasındaki temasın önyargıyı azaltabileceğini savunur. Programların, farklı geçmişlerden gelen bireylerin bir arada çalışmasına olanak sağlaması, toplumsal bağları güçlendirirken katılımcılar arasında daha eşitlikçi bir ortam yaratır. Bu doğrultuda, yerel değerler ve geleneklere saygı gösterilmesi, programların toplumsal kabul edilebilirliğini artırarak, bireylerin sürece adaptasyonunu kolaylaştırır (Geertz, 1973).

Özetle, sosyal ve kültürel duyarlılık, ekstra program geliştirme süreçlerinde katılımcıların çeşitliliğini anlamayı, bu çeşitliliğe saygı göstermeyi ve program tasarımını buna uygun şekilde yapılandırmayı gerektirir. Bu duyarlılık, programın başarısını artıracak temel unsurları barındırır ve katılımcıların ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt verilmesini sağlar.

2.2.5.2.4. Etkili Eğitim Yöntemleri ve Stratejiler

Ekstra program geliştirme sürecinde etkili eğitim yöntemleri ve stratejiler, öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak ve katılımcıların bilgi, beceri ve tutum geliştirmelerini

desteklemek için kritik bir öneme sahiptir. Etkili bir eğitim, yalnızca içeriğin aktarılmasından ibaret olmayıp, bireylerin aktif katılımını, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini ve öğrenmenin kalıcılığını teşvik eden yöntemleri içermelidir (Roth & Brooks-Gunn, 2003). Bu kapsamda, etkili eğitim yöntemleri arasında aktif öğrenme, öğrenme stillerine uygun yaklaşımlar, problem tabanlı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi stratejiler öne çıkar.

Aktif öğrenme, bireylerin öğrenme sürecine doğrudan katılımını sağlayarak yalnızca dinleyici olmaktan çıkmalarını hedefler. Bonwell ve Eison'un (1991) aktif öğrenme modeli, katılımcıların öğrenme sürecine daha derin bir anlam katmalarını sağlayacak grup çalışmaları, tartışmalar, vaka analizleri ve rol oynama gibi yöntemleri içerir. Bu tür uygulamalar, bireylerin yalnızca bilgi alıcısı olmasından ziyade, bilgi üreticisi rolüne geçmelerine olanak tanır.

Öğrenme yöntemlerinin bireylerin farklı öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanması, öğrenmenin kalıcılığını artırır. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü (1984), bireylerin öğrenme süreçlerinde dört aşamadan geçtiğini vurgular: somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim. Bu model doğrultusunda, eğitim programları, görsel öğrenenler için grafikler ve videolar, işitsel öğrenenler için sesli materyaller ve tartışmalar, kinestetik öğrenenler için ise pratik uygulamalar ve fiziksel aktiviteler içerecek şekilde çeşitlendirilmelidir.

Problem Tabanlı Öğrenme (PBL), katılımcıların gerçek hayatta karşılaşılabilecek karmaşık problemleri çözerek öğrenmelerine olanak tanır. Barrows ve Tamblyn'in (1980) geliştirdiği bu yöntem, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği becerilerini geliştirmede etkili bir araçtır. PBL yöntemi, bireyleri bir probleme odaklanarak bilgiye ihtiyaç duydukları anda öğrenme sürecine aktif olarak dahil eder ve bu süreçte öğrenmeyi daha anlamlı hale getirir.

Etkileşimli ve İşbirlikçi Öğrenme, bireylerin sosyal etkileşim yoluyla öğrenmesini sağlayarak öğrenme sürecini güçlendirir. Vygotsky'nin Sosyal Gelişim Teorisi (1978), bireylerin öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimlerin kritik bir rol oynadığını vurgular. Bu doğrultuda, grup çalışmaları, tartışma grupları ve akran öğrenimi gibi yöntemler, bireyler arasında iletişim ve iş birliğini artırarak öğrenme hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırır.

Etkili eğitim yöntemlerinin bu şekilde uygulanması, ekstra programların hem bireysel hem de grup düzeyinde öğrenme çıktılarının kalitesini artırmasına katkı sağlar. Bu yöntemlerin

bir arada ve dengeli şekilde kullanılması, katılımcıların hem bireysel ihtiyaçlarına hem de toplumsal öğrenme hedeflerine yanıt verecek şekilde yapılandırılmış bir eğitim deneyimi sunar. Bu doğrultuda, Durlak ve arkadaşlarının (2011) sosyal ve duygusal öğrenme üzerine yaptıkları meta-analiz, çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılmasının katılımcıların akademik başarısını, sosyal becerilerini ve öz-yeterlik algılarını geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, Hattie (2009), öğrenme yöntemlerinin etkinliğinin bireysel ihtiyaçlara duyarlılık ve katılımcı geri bildirimiyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.5.2.5. Değerlendirme ve Sürekli Geri Bildirim

Değerlendirme ve sürekli geri bildirim, ekstra program geliştirme sürecinde öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlamak, katılımcıların bireysel performanslarını geliştirmek ve programın genel etkinliğini artırmak için kritik bir rol oynar (Scriven, 1967). Katılımcıların memnuniyeti, öğrenme çıktıları ve programın genel etkisi, anketler, birebir görüşmeler ve çeşitli değerlendirme yöntemleriyle ölçülmelidir (Durlak vd., 2010). Değerlendirme süreçlerinin etkinliği, sürecin her aşamasında farklı yaklaşımlar ve yöntemler benimsenerek artırılabilir.

Değerlendirme süreçleri genellikle süreç (formative) ve sonuç (summative) değerlendirmesi olarak ikiye ayrılır. Scriven'in Değerlendirme Teorisi (1967), süreç değerlendirmesinin program devam ederken gelişim alanlarını belirlemek için kullanıldığını, sonuç değerlendirmesinin ise programın sonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçtüğünü ifade eder. Süreç değerlendirmesi sırasında katılımcılardan düzenli geri bildirim alınarak program dinamik bir şekilde iyileştirilebilirken, sonuç değerlendirmesi testler, projeler veya anketler aracılığıyla öğrenme çıktılarının analiz edilmesini sağlar.

Geri bildirim mekanizmaları, öğrenme sürecini destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Gibbs'in Yansıtıcı Döngü Modeli (1988), bireylerin hatalarından ders çıkararak kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir yaklaşım sunar. Anında geri bildirim, katılımcılara bireysel performanslarına yönelik doğrudan ve hızlı geri dönüşler sağlar. Bunun yanı sıra, gelişim odaklı geri bildirim, bireylerin güçlü yönlerini vurgularken geliştirilmesi gereken alanlar hakkında spesifik öneriler sunarak daha kapsamlı bir değerlendirme imkânı sunar.

Değerlendirme süreçlerinde kapsayıcılık ve adalet ilkeleri de önemli bir yer tutar. Shepard (2000), bireylerin öğrenme tarzlarının, geçmiş bilgilerinin ve kültürel bağlamlarının değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması gerektiğini savunur. Adil bir değerlendirme, yalnızca yazılı sınavlara dayanmak yerine projeler, sunumlar ve pratik uygulamaları da içerir. Ayrıca, kültürel farklılıkların gözetilmesi, değerlendirme ölçütlerinin daha kapsayıcı bir şekilde düzenlenmesine olanak tanır.

Son olarak, katılımcıların öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına katkı sağlar. Bandura'nın Öz-Yeterlik Teorisi (1977), bireylerin kendi performanslarını değerlendirme yetkinliklerinin öğrenme sürecinde olumlu etkiler yarattığını vurgular. Öz değerlendirme, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmelerine yardımcı olurken, akran değerlendirmesi katılımcılar arasında iş birliğini teşvik eder.

Değerlendirme ve sürekli geri bildirim süreçlerinin etkili bir şekilde uygulanması, ekstra programların başarısında kilit rol oynar. Katılımcıların ihtiyaçlarına duyarlı, teknolojiye faydalanan ve kapsayıcılığı gözetilen bir değerlendirme sistemi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde öğrenme hedeflerine ulaşılmasını destekler.

2.2.5.2.6. Kaynakların Verimli Kullanımı

Ekstra programların başarısı, mevcut kaynakların etkin ve stratejik bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. İnsan kaynakları, mali destek ve fiziksel olanaklar gibi unsurların dengeli bir şekilde planlanması, programların sürdürülebilirliğini ve katılımcıların ihtiyaçlarına etkin bir şekilde yanıt vermesini sağlar (Eccles & Templeton, 2002). Kaynakların planlamasında önceliklerin belirlenmesi ve bu önceliklerin program hedefleriyle uyumlu olması kritik bir öneme sahiptir.

Kaynakların sınırlı olduğu durumlarda, yaratıcı çözümler üretmek gereklidir. İş birliği, sponsorluk ve topluluk desteği gibi alternatif yöntemler, kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanır. Örneğin, yerel işletmelerin programlara maddi veya lojistik destek sağlaması, bütçe kısıtlamalarının etkisini azaltabilir. Bu tür iş birliği modelleri, aynı zamanda topluluk katılımını artırarak programın yerel bağlamda daha fazla kabul görmesini sağlayabilir (Holliday, 2001).

Bununla birlikte, kaynakların verimli kullanımı, yalnızca mevcut kaynakların yönetimini değil, aynı zamanda bu kaynakların sürekli olarak yenilenmesini ve sürdürülebilir hale getirilmesini içerir. Sustainable Development Goals (SDGs) çerçevesinde kaynak planlaması hem çevresel hem de toplumsal sürdürülebilirlik ilkelerine uygun olarak yapılmalıdır (United Nations, 2015). Özellikle fiziksel kaynakların doğru kullanımı, çevresel etkilerin azaltılmasına ve uzun vadeli faydaların sağlanmasına katkıda bulunur.

Sonuç olarak, kaynakların verimli kullanımı, ekstra programların hem kısa vadeli hem de uzun vadeli başarılarında kilit bir rol oynar. Stratejik planlama, topluluk desteği ve sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımlar, kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesini sağlayarak programın başarısını destekler.

2.2.5.2.7. Erişilebilirlik ve Eşitlik

Ekstra programlar, katılımcıların sosyal, ekonomik ve coğrafi farklılıklarına bakılmaksızın herkes için erişilebilir olmalıdır. Programların planlama sürecinde, yer ve zaman düzenlemelerinin katılımcıların ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırılması, erişilebilirliğin sağlanması açısından temel bir gerekliliktir. Örneğin, programların akşam saatlerinde düzenlenmesi ya da çevrimiçi erişim seçeneklerinin sunulması, çalışan bireylerin veya uzak bölgelerde yaşayan katılımcıların dahil olmasını kolaylaştırabilir (Mahoney ve Cairns, 1997).

Erişilebilirliğin artırılmasında, maddi kısıtlamalarla karşılaşan bireyler için burs ve destek mekanizmalarının oluşturulması kritik bir rol oynar. Bu tür finansal destekler, ekonomik engelleri ortadan kaldırarak programların daha kapsayıcı hale gelmesini sağlar. Bununla birlikte, erişim eşitliği yalnızca maddi destekle sınırlı olmamalı; aynı zamanda bireylerin fiziksel engelleri, dil farklılıkları ve teknolojik yetersizlikleri gibi çeşitli dezavantajlarını da göz önünde bulundurmalıdır. UNESCO'nun Eğitimde Eşitlik İlkesi (2015), tüm bireylerin öğrenme süreçlerine eşit katılımını sağlamanın sürdürülebilir bir toplum için temel bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır.

Programların tasarımında erişilebilirlik ve eşitlik ilkelerini hayata geçirmek, yalnızca katılımcı sayısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin programa olan bağlılığını ve motivasyonunu da yükseltir. Bu doğrultuda, toplumsal cinsiyet eşitliği, kültürel duyarlılık ve kapsayıcılık gibi unsurların da değerlendirilmesi gereklidir (Banks, 2008). Örneğin, toplumsal

cinsiyet rollerine dayalı ayrımcılığı engellemek için, spor ve sanat gibi etkinliklerde tüm katılımcılara eşit fırsatlar tanınmalıdır.

Sonuç olarak, ekstra programların erişilebilirlik ve eşitlik ilkelerine dayalı bir yaklaşımla tasarlanması hem bireysel hem de toplumsal faydaların artırılmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu yaklaşımla, bireylerin öğrenme süreçlerine tam katılımı sağlanabilir ve programların hedeflerine ulaşma oranı artırılabilir.

2.2.5.2.8. Sürdürülebilirlik

Ekstra programların uzun vadeli etkilerini artırmak için sürdürülebilirlik ilkesi temel alınmalıdır. Sürdürülebilir bir program, yalnızca mevcut ihtiyaçlara yanıt vermekle kalmayıp, gelecekte karşılaşılabilecek değişimlere ve gereksinimlere de uyum sağlayabilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Bu doğrultuda, programların finansal sürdürülebilirliği, düzenli olarak güncellenmesi ve katılımcıların ilgisini sürekli olarak çekmesi, başarı için kritik faktörlerdir (Lerner vd., 2005).

Sürdürülebilirlik, finansal kaynakların etkili yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda, programların uzun vadeli maliyetlerini karşılayacak fonlama stratejilerinin geliştirilmesi önemlidir. İş birliği ağları, sponsorluk anlaşmaları ve yerel topluluk desteği gibi yöntemler, programların finansal istikrarını artırabilir. Ayrıca, finansal sürdürülebilirlik, programların katılımcılara maddi külfet yaratmadan geniş bir erişim sağlamasına olanak tanır (Holliday, 2001).

Bunun yanı sıra, programların düzenli olarak güncellenmesi ve yenilenmesi, sürdürülebilirliğin bir diğer önemli boyutudur. Katılımcı geri bildirimlerinin değerlendirilmesi, bilimsel ve teknolojik yeniliklerin takip edilmesi ve program içeriklerinin bu doğrultuda güncellenmesi, programların çağdaş kalmasını sağlar. UNESCO'nun Eğitim 2030 Çerçevesi (2015), eğitim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu hale getirilmesinin, bireylerin ve toplumların uzun vadeli faydalar elde etmesi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların ilgisini sürekli çekmek de sürdürülebilirlik açısından önemli bir unsurdur. Etkileşimli yöntemlerin, oyunlaştırma tekniklerinin ve bireyselleştirilmiş öğrenme modüllerinin kullanılması, katılımcıların programa olan bağlılığını artırabilir. Özellikle,

motivasyonu yüksek bireylerin programa katılım sağlaması, programın uzun vadeli başarısını destekler (Deci ve Ryan, 1985).

Sonuç olarak, ekstra program geliştirme süreci, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun, kapsayıcı, etkili ve sürdürülebilir bir yaklaşımı gerektirir. Yukarıda sıralanan ilkeler, programların hem bireylerin gelişimine hem de toplumsal katkıya daha etkili bir şekilde hizmet etmesini sağlayacaktır. Başarılı bir ekstra program, yalnızca katılımcılara kısa vadeli faydalar sunmakla kalmaz, aynı zamanda onların uzun vadeli gelişimlerine de katkıda bulunur. Bu tür bir yaklaşım, bireylerin öğrenme süreçlerinde kalıcılığı artırırken, toplumsal düzeyde de geniş bir etki yaratabilir.

2.2.5.3. Ekstra Programların Başarı Kriterleri

Ekstra programların başarısı, katılımcılar üzerindeki etkilerini belirleyen ölçütlerle ölçülür. Bu ölçütler hem bireylerin kişisel gelişimini hem de programın genel hedeflerine ulaşma düzeyini kapsar. Programın başarısını değerlendirmek için katılımcı memnuniyeti, akademik performansa katkı, sosyal ve duygusal etkiler, sürdürülebilirlik ve erişilebilirlik gibi ölçütler dikkate alınır.

Katılımcı memnuniyeti, ekstra programların etkinliğini değerlendiren temel ölçütlerden biridir. Öğrencilerin programdan keyif alması ve aktif olarak katılım göstermesi, programın genel başarısını artırır. Eccles ve Gootman'a (2002) göre, memnuniyet ve katılım düzeyi, programın bireyler üzerindeki etkilerin bir yansımasıdır. Örneğin, katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunan etkinliklerin düzenlenmesi, bireylerin programa bağlılığını artırır ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını destekler.

Ekstra programların başarısı, belirlenen hedeflere ulaşma düzeyiyle yakından ilişkilidir. Fredricks ve Eccles (2006), ekstra programlara katılan öğrencilerin akademik performanslarında ve sosyal becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiğini belirtmiştir. Özellikle akademik destek sunan ekstra programlar, öğrencilerin ders başarılarını artırarak uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilir.

Ekstra programlar, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme açısından da önemli bir rol oynar. Bu programlar, özgüven kazandırma, liderlik becerilerini geliştirme ve ekip çalışmasına yatkınlık kazandırma gibi bireysel kazanımlar sağlar (Mahoney vd., 2003). Sosyal becerilerdeki gelişmeler, bireylerin topluma daha etkili bir şekilde katılım

göstermelerine olanak tanır. Ayrıca, bu tür programlar, bireylerin akran ilişkilerini güçlendirmesine ve toplumsal aidiyet duygularını artırmasını sağlar.

Programın sürdürülebilirliği ve erişilebilirliği, ekstra programların uzun vadeli başarısında belirleyici bir rol oynar. Roth ve Brooks-Gunn'a (2003) göre, finansal istikrar, kaliteli içerik ve katılımcılar için erişim kolaylığı, programların etkisini artıran kritik faktörlerdir. Örneğin, düşük gelirli katılımcılar için burs desteği sağlanması ve/ya çevrimiçi erişim seçeneklerinin sunulması, programların daha geniş bir katılımcı kitlesine ulaşmasını sağlayabilir. Ayrıca, sürdürülebilir bir program, katılımcıların ilgi alanlarına uyum sağlayarak uzun vadeli kazanımlar sağlar.

Sonuç olarak, ekstra programların başarısı, katılımcıların bireysel kazanımları ve program hedeflerine ulaşma düzeyiyle ölçülür. Etkin bir program, yalnızca katılımcılar üzerinde kısa vadeli etkiler yaratmakla kalmaz, aynı zamanda onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek uzun vadeli faydalar sağlar. Bu kriterlere uygun tasarlanan ekstra programlar, bireylerin ve toplumun genel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilir.

2.3. Ortaokul Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri

Bu başlık altında, ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri çeşitli boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu süreçte bilişsel, sosyal, duygusal gelişim ile akademik ve kişilik algısı alanlarına odaklanılarak, öğrencilerin genel gelişim dinamikleri incelenmiştir.

2.3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi

Ortaokul dönemi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde önemli bir geçiş dönemidir. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi'ne göre bu yaş grubu, somut işlemler evresinden soyut işlemler evresine geçiş yapar (Piaget, 1970). Bu süreçte, öğrenciler soyut düşünme becerileri geliştirerek neden-sonuç ilişkilerini daha iyi kavrar, hipotez oluşturabilir ve geleceğe yönelik planlar yapabilirler. Ayrıca, eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız karar verme becerilerinde önemli ilerlemeler kaydederler (Flavell, 1985).

Bu dönemde öğrenciler, somut bilginin ötesine geçerek teorik ve kavramsal bilgilere odaklanabilirler. Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, bilişsel gelişimin sosyal etkileşim ve

rehberlikle desteklendiğini vurgular (Vygotsky, 1978). Özellikle, öğretmenlerin rehberliği ve akran iş birliği, öğrencilerin ‘proksimal gelişim alanı’ içinde daha karmaşık düşünme süreçlerini öğrenmelerine olanak tanır. Grup çalışmaları, tartışmalar ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini hızlandıran etkili yöntemlerdir (Daniels, 2001).

Ayrıca, bu dönemde metabilişsel becerilerin gelişimi de önem taşımaktadır. Metabilişsel farkındalık, öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemleme, değerlendirme ve gerektiğinde stratejilerini değiştirme yeteneği kazanmalarını sağlar. Brown (1987), metabilişsel becerilerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Örneğin, kendi öğrenme stratejilerini değerlendiren bir öğrenci, öğrenme hedeflerine ulaşmada daha etkin olabilir.

Öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemek için aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Problem temelli öğrenme, proje temelli yaklaşımlar ve oyunlaştırma gibi yöntemler, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Schunk, 2012). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin ders içeriğiyle daha fazla etkileşim kurmasını sağlarken, öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirir.

Sonuç olarak, ortaokul dönemi, öğrencilerin bilişsel becerilerini hızla geliştirdiği ve soyut düşünmeye geçiş yaptığı bir evredir. Bu süreçte öğrencilerin sosyal etkileşimlerle desteklenmesi ve aktif öğrenme yöntemleriyle teşvik edilmesi, bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkiler.

2.3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Gelişim Süreçleri

Ortaokul dönemi, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinin şekillendiği ve hem bireysel hem de sosyal ilişkiler açısından kritik bir sürecin yaşandığı bir dönemdir. Bu süreçte özellikle 11 yaş civarındaki çocuklar, çocukluktan ergenliğe geçişin etkisiyle bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda hızlı bir değişim yaşarlar. Bu dönem, bireylerin hem kendi duygularını anlamayı öğrenmesi hem de başkalarının duygularına empatiyle yaklaşabilme becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir (Piaget, 1970).

Bu yaş grubunda, soyut düşünme becerilerinin gelişimiyle birlikte bireyler, kendi duygularını daha iyi anlamaya başlar ve empati becerisi geliştirirler. Duyuşsal farkındalık, bireyin kendisi ve çevresiyle daha uyumlu ilişkiler kurmasını sağlar. Araştırmalar, bu yaş

grubunda duyuşsal farkındalığın artmasının sosyal uyumu desteklediğini ve genel yaşam tatmini ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Piaget, 1970; Goleman, 1995).

Bu süreçte, güçlü duyguların yönetimi büyük bir önem taşır. Öfke gibi yoğun duyguların tanımlanması ve yapıcı bir şekilde ifade edilmesi, bireyin sosyal ilişkilerindeki çatışmaları azaltırken problem çözme becerilerini geliştirir (Darling, 2005). Üzüntü gibi olumsuz duygularla başa çıkma becerisi ise bireyin psikolojik dayanıklılığını artırır. Sosyal destek arama, duyguları ifade etme ve olumlu etkinliklerle meşgul olma gibi stratejiler, bireyin stres ve depresyon düzeylerini azaltarak duygusal iyilik halini destekler (Brown, 1987).

Bu yaş grubunda öz güven ve benlik saygısının geliştirilmesi, bireyin hem kişisel hem de akademik başarısını destekler. Yüksek öz güven, bireyin sosyal ilişkilerde daha girişken olmasını sağlar ve bireylerin kendi yeteneklerine olan inancını pekiştirir. Güçlü bir benlik saygısı ise bireyin kendine olan sevgisini ve kabulünü ifade eder (Schunk, 2012).

İletişim becerileri, sosyal-duygusal gelişimin temel taşlarından biridir. Aktif dinleme, açık ifade ve empati, bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasına katkı sağlar. Ortaokul çağındaki öğrenciler için iletişim becerilerinin gelişimi hem kişisel ilişkilerde hem de toplumsal katılımda kritik bir rol oynar. Güçlü iletişim becerileri, çatışmaları azaltarak iş birliğini artırır ve sosyal bağları güçlendirir (Vygotsky, 1978).

Duyguları kabul etme becerisi, bireyin hem içsel deneyimlerini anlaması hem de bu deneyimlerle barışık olması açısından önemli bir gelişim alanıdır. 11 yaş civarındaki çocuklar, duygularını bastırmak yerine yargılamadan kabul ederek daha sağlıklı bir duygusal temel oluşturabilirler. Araştırmalar, duyguları kabul etmenin psikolojik esneklik ve iyilik hali üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Daniels, 2001).

Sonuç olarak; ortaokul dönemindeki sosyal-duygusal gelişim, bireyin hem mevcut yaşamında hem de gelecekte karşılaşacağı sosyal ve duygusal zorluklara hazırlıklı olmasını sağlar. Bu dönemde kazanılan beceriler, bireyin yalnızca duyuşsal farkındalığını artırmakla kalmaz, aynı zamanda empati, öfke kontrolü, öz güven, iletişim ve duyguları kabul etme gibi yaşam boyu gerekli olan yetkinliklerin temellerini oluşturur. Bu nedenle, sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren sistematik bir şekilde desteklenmesi, bireylerin sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürdürmesi için kritik bir öneme sahiptir.

2.3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik ve Kişisel İlgil Alanlarının Şekillenmesi

Ortaokul dönemi, öğrencilerin akademik ve kişisel ilgi alanlarının şekillendiği kritik bir evredir. Bu süreçte öğrenciler, çeşitli etkinlikler ve deneyimler aracılığıyla ilgi duydukları alanları keşfeder ve bu alanlarda uzmanlaşma fırsatı bulurlar. Örneğin, spor, sanat, müzik, drama, tartışma kulüpleri, bilim kulüpleri, toplum hizmeti projeleri ve liderlik eğitimleri gibi çeşitli ekstra programlar, öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, bireylerin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de desteklemektedir.

Bu dönemde öğrencilerin ilgi alanlarının çeşitlenmesi ve genişlemesi, farklı kültürleri ve tarihî süreçleri keşfetme isteğiyle kendini gösterir. Ancak, öğrenciler genellikle siyasi ve kronolojik tarihten ziyade ilgi çekici tarih olaylarına daha fazla ilgi gösterirler (Çelik, 2016). Bu eğilim, öğrencilerin kültürel ve tarihî bağlamları daha iyi kavramalarına yardımcı olabilir.

Ayrıca, ortaokul yıllarında öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerinin farkına varması önemlidir. Bu dönemde, meslek seçimini etkileyen ilgi, yetenek, kişisel özellikler, değerler, birey için önemli olan kişiler ve kariyer fırsatları gibi faktörler üzerinde düşünmeleri teşvik edilir (Demirci, 2018). Bu tür farkındalık, bireylerin ileride daha bilinçli kariyer kararları almasına katkıda bulunur.

Sonuç olarak, ortaokul dönemi, öğrencilerin akademik ve kişisel ilgi alanlarının şekillendiği, bu ilgi ve yeteneklerin keşfedilip geliştirildiği önemli bir süreçtir. Bu süreçte sunulan çeşitli programlar ve etkinlikler, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerinin farkına varmalarına ve hedeflerine odaklanmalarına yardımcı olur (Kaya ve Öztürk, 2019).

2.4. 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl, 2001 yılında başlayıp 2100 yılına kadar sürecek olan ve ‘Bilgi Çağı’ olarak adlandırılan önemli bir dönemdir. Bu yüzyıl, teknolojik ilerlemelerin hızlandığı, küreselleşmenin derinleştiği ve bilgiye erişimin kolaylaştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Castells, 2010). Teknolojik gelişmeler, bilgiye erişim hızını artırırken bireylerin yaşam biçimlerini, çalışma alışkanlıklarını ve öğrenme yöntemlerini köklü bir şekilde dönüştürmüştür (Tapscott, 2009). Küreselleşme ile dünya daha bağlantılı hale gelmiş, bu durum kültürel, sosyal ve ekonomik etkileşimleri artırarak bireylerin iletişim ve iş birliği yöntemlerini yeniden tanımlamıştır (Friedman, 2005).

Son yıllarda öne çıkan 21. yüzyıl becerileri, bireylerin hızla değişen teknolojik ve toplumsal dinamiklere uyum sağlamalarını ve gelecekteki gelişmelere hazırlanmalarını destekleyen yetkinlikler olarak öne çıkmaktadır. Bu beceriler, bireyin yalnızca eğitim sürecinde değil, yaşam boyu öğrenme deneyimlerinde de etkili bir rol oynamaktadır (Trilling ve Fadel, 2009). Çeşitli araştırmacılar ve uluslararası kuruluşlar, bu becerileri farklı şekillerde sınıflandırmış olsa da temelinde yaratıcılık, yenilikçilik ve iletişim gibi kavramlar yer almaktadır (Esen, 2022). Örneğin, Partnership for 21st Century Learning (P21) bu becerileri, ‘öğrenme ve yenilik’, ‘bilgi, medya ve teknoloji’, ‘yaşam ve kariyer’ başlıkları altında toplamıştır (Kay, 2010).

Yalçın (2018), farklı sınıflandırmaları temel alarak 21. yüzyıl becerilerini sistematik bir şekilde ele almış ve bu becerileri dört ana başlık ve on iki alt başlık altında kategorize etmiştir.

2.4.1. Öğrenme ve Yenilik Becerileri

21. yüzyılın hızla değişen dünyasında, öğrenme ve yenilik becerileri bireylerin başarıya ulaşmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Bu beceriler, bireylerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekleyerek sürekli gelişimlerini sağlar. Bu bölümde, öğrenme ve yenilik becerilerini oluşturan temel unsurlar detaylandırılmıştır.

2.4.1.1. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2003), eleştirel düşünmeyi bireylerin kasıtlı ve bilinçli olarak yaptığı, önyargıların, varsayımların ve sunulan bilgilerin sorgulandığı bir süreç olarak tanımlar. Bu süreçte fikirler analiz edilir, değerlendirir ve nihayetinde belirli teorilere veya çözümlere ulaşılır. Eleştirel düşünme, bireylerin alışkanlıklarından sıyrılarak yenilikçi fikirler geliştirmelerine ve problemleri etkili bir şekilde çözmelerine olanak tanır. Bu beceri, bireylerin neden-sonuç ilişkilerini analiz etmelerini, mantıklı akıl yürütmelerini ve olaylara farklı açılardan yaklaşmalarını sağlar (Ennis, 1993).

2.4.1.2. İş Birliği

İş birliği, bireylerin veya grupların ortak hedeflere ulaşmak amacıyla yeteneklerini, kaynaklarını ve bilgilerini birleştirerek birlikte çalıştıkları bir süreçtir. Eğitim, iş dünyası, araştırma projeleri ve toplumsal girişimler gibi çeşitli bağlamlarda önemli bir rol oynayan iş

birliği, yaratıcı ve verimli sonuçlar elde etmek için önemli bir araçtır. İş birliğinin başarısı, belirli unsurların bir araya getirilmesiyle sağlanır.

Bu unsurlar arasında; ortak amaç, etkili iletişim, karşılıklı güven ve saygı, sorumluluk ve görev dağılımı, uyum ve esneklik ile ortak kaynak kullanımı yer alır. Ortak bir hedef belirlemek, iş birliğinin yönünü ve amacını tanımlar, taraflar arasındaki uyumu artırır (Smith, 2010). Etkili iletişim, fikirlerin paylaşımını kolaylaştırırken, bilgi akışını düzenler ve sorunların çözümüne katkı sağlar (Johnson ve Johnson, 1999). Güven ve saygı, iş birliği ortamında karşılıklı anlayışı pekiştirir; bu, bireylerin farklı bakış açılarını kabul etmelerine ve ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya teşvik eder (Tschannen-Moran, 2001). Görev ve sorumlulukların açıkça belirlenmesi, her bireyin rollerini anlamasına olanak tanır ve etkin bir işleyiş sağlar (Hackman, 2002). Uyum ve esneklik, değişen koşullara hızlı yanıt verebilmek için kritik öneme sahiptir; bu, beklenmedik durumlarda iş birliğinin devamını sağlar ve olası çatışmaları azaltır (Gibson ve Birkinshaw, 2004). Ayrıca, kaynakların ortaklaşa kullanımı, süreçlerin daha etkili yürütülmesine ve verimliliğin artırılmasına yardımcı olur (Ostrom, 1990).

İş birliği, bireylerin kapasitelerini aşarak yenilik ve yaratıcılık geliştirmelerine olanak tanır. Farklı uzmanlık ve perspektiflerin bir araya gelmesi, yaratıcı çözümlerin üretilmesini kolaylaştırır (Amabile, 1996). Görevlerin paylaşımı, iş süreçlerini hızlandırır ve verimliliği artırır (Kozlowski ve Ilgen, 2006). Ayrıca, iş birliği bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyarak kişisel gelişime katkıda bulunur (Vygotsky, 1978). Bu süreç, bireyler ve kurumlar arasında güçlü ilişkiler ve iş ağıları kurulmasını da sağlar, bu da uzun vadeli ortaklıklar için bir temel oluşturur.

Sonuç olarak, iş birliği, bireylerin ve kurumların bireysel kapasitelerini aşmalarını sağlayan, yenilikçi, etkili ve sürdürülebilir sonuçlar üreten vazgeçilmez bir süreçtir. Bu süreç, güçlü iletişim, güven, sorumluluk ve kaynakların etkin kullanımı ile desteklenerek, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır (Johnson & Johnson, 1999; Hackman, 2002).

2.4.1.3. Yaratıcılık

Yaratıcılık, bireylerin yenilikçi ve özgün fikirler üreterek mevcut problemlere çözümler geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu beceri, yalnızca sanat ve edebiyat gibi yaratıcı alanlarda değil, bilim, teknoloji, iş dünyası ve günlük yaşamın her alanında büyük önem taşır (Runco, 2004; Amabile, 1996). 21. yüzyılın dinamik ve hızla değişen koşulları, yaratıcılığı hem

bireyler hem de kurumlar için kritik bir yetkinlik haline getirmiştir. Özellikle sürekli değişen iş ortamında ve karmaşık problemlerin çözümünde, yaratıcılığın bireylerin hem rekabet avantajı elde etmelerinde hem de yeni fırsatlar yaratmalarında önemli bir araç olduğu görülmektedir (Florida, 2002). Eğitim bağlamında ise yaratıcılığın, bireylerin öğrenme süreçlerine katılımlarını artırarak, onların soyut ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir.

Yaratıcılığın bir diğer önemli boyutu ise inovasyon ve yenilikçiliği teşvik etmesidir. Şirketler, çalışanlarının yaratıcı fikirlerini destekleyerek piyasada rekabet avantajı elde edebilir. Özellikle teknoloji ve ürün geliştirme gibi alanlarda yaratıcı çözümler, sürdürülebilir büyüme ve inovasyon için temel bir unsur olarak görülmektedir (Shalley vd., 2004). Bunun yanı sıra yaratıcı bireyler, değişen koşullara uyum sağlama ve esneklik gösterme konusunda avantajlıdır. Belirsizlik ve değişim karşısında yaratıcı düşünme, hızlı ve etkili çözümler üretmek kriz dönemlerinde bireylerin ve organizasyonların dayanıklılığını artırır (Guilford, 1967).

Kişisel ve profesyonel gelişim açısından da yaratıcılık önemli bir rol oynar. Bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarına olanak tanıyan yaratıcılık, kişisel tatminin yanı sıra kariyer gelişimine de katkıda bulunur. Yaratıcı beceriler, bireylerin iş dünyasında fark yaratmalarını ve liderlik pozisyonlarına ulaşmalarını kolaylaştırır (Runco, 2004). Ayrıca yaratıcılık, iş birliği ve takım çalışması bağlamında da önemli bir değere sahiptir. Farklı bakış açılarına sahip bireylerin bir araya gelerek yenilikçi çözümler üretmeleri, ekiplerin başarısını artırır. Takım içindeki yaratıcı sinerji, yenilikçi projelerin başarıya ulaşmasında temel bir faktör olarak öne çıkar (Paulus ve Nijstad, 2003).

Sonuç olarak, yaratıcılık hem bireysel hem de toplumsal düzeyde 21. yüzyılın vazgeçilmez bir becerisidir. Sorun çözmeden inovasyona, uyumdan kişisel gelişime kadar pek çok alanda yaratıcılığı teşvik etmek, bireylerin ve kurumların başarılarını artırmak için temel bir stratejidir (Runco, 2004). Bu becerinin geliştirilmesi, bireylerin değişen dünyaya daha etkili bir şekilde uyum sağlamalarını ve katkıda bulunmalarını kolaylaştıracaktır (Florida, 2002).

2.4.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

21. yüzyılın hızla dijitalleşen dünyasında, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde sürdürmelerini ve dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarını sağlayan kritik yetkinlikler arasında yer alır. Bu beceriler, bireylerin bilgiye erişme, değerlendirme, kullanma ve yaratma yeteneklerini geliştirmelerini hedeflerken, dijital

okuryazarlık, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı gibi alt başlıkları içerir. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları etkin kullanarak bilgi arama, değerlendirme ve paylaşma becerilerini kapsar ve aynı zamanda dijital güvenlik ve etik farkındalığı gerektirir (Bawden, 2008). Medya okuryazarlığı ise medya içeriklerini eleştirel bir gözle değerlendirme ve analiz etme yeteneği olarak tanımlanır ve bireylerin medya mesajlarının nasıl üretildiğini ve sunulduğunu anlayarak bilinçli tüketiciler olmalarına katkı sağlar (Potter, 2010). BİT okuryazarlığı ise bireylerin bilgisayarlar, internet ve diğer teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanma becerilerini ifade eder; temel yazılım bilgisi, çevrimiçi iletişim yetenekleri ve dijital içerik oluşturma gibi becerileri içerir (Eshet-Alkalai, 2004).

Bu beceriler, bireylerin dijital dünyada güvenli ve etkin bir şekilde var olmalarını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir (Jenkins vd., 2009). Eğitim kurumlarının dijital okuryazarlık becerilerini resmi programa dahil etmeleri, öğrencilerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri zorluklara daha bilinçli ve etkili bir şekilde yanıt vermelerine olanak tanır (Livingstone, 2004). Ayrıca, dijital vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi, bireylerin çevrimiçi ortamlarda etik davranışlar sergilemelerine ve bilgi güvenliğine ilişkin farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olur (Ribble, 2011). Bu beceriler, bireylerin bilgiye erişimden dijital içerik üretimine kadar geniş bir yelpazede yetkinlik kazanmalarını sağlarken, aynı zamanda eğitim ve iş dünyasında rekabet avantajı elde etmelerini de destekler. Sonuç olarak, bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin dijital çağda daha bilinçli, etkili ve yaratıcı bireyler olmalarına katkıda bulunarak, toplumsal ilerlemeye de önemli bir zemin hazırlar.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaokul öğretim programında, bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik kazanımlar çeşitli derslerde ele alınmaktadır. Örneğin, 'Bilişim Teknolojileri ve Yazılım' dersi kapsamında öğrenciler, dijital araçların etkin kullanımını öğrenmekte, temel yazılım bilgisi edinmekte ve çevrimiçi güvenlik konularında farkındalık kazanmaktadırlar (MEB, 2018). Bunun yanı sıra, 'Türkçe' ve 'Sosyal Bilgiler' derslerinde medya okuryazarlığına yönelik kazanımlara yer verilmekte; öğrencilerin medya içeriklerini eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme becerileri geliştirilmektedir (MEB, 2019). Ayrıca, bu dersler, öğrencilerin sosyal medya ve dijital platformlarda etik davranışlar sergilemelerine ve dijital vatandaşlık bilincini kazanmalarına katkı sunmayı hedeflemektedir. MEB programı, yalnızca zorunlu derslerde değil, aynı zamanda seçmeli derslerde de bu becerilere odaklanmaktadır. Örneğin, 'Yapay Zekâ Uygulamaları,' 'Kodlama' ve 'Robotik ve

Tasarım' gibi seçmeli dersler, öğrencilerin ileri düzey teknoloji becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu dersler, öğrencilerin algoritmik düşünme, problem çözme ve yaratıcı içerik geliştirme yeteneklerini artırırken; aynı zamanda yapay zekâ teknolojilerinin temelini anlamalarına ve bu alanda yenilikçi projeler üretmelerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2020).

Sonuç olarak, MEB ortaokul öğretim programı, bilgi, medya ve teknoloji becerilerini geliştirerek öğrencilerin dijital çağa uyum sağlamalarını hedefleyen kapsamlı bir yapıya sahiptir. Zorunlu ve seçmeli derslerde kazandırılan bu beceriler, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkili, bilinçli ve sorumlu bireyler olmalarına katkıda bulunmaktadır.

2.4.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Yaşam becerileri, bireylerin yalnızca iş hayatında değil, kişisel ve sosyal yaşamlarında da başarılı olmaları için gerekli olan yetkinlikler bütünüdür. 21. yüzyılın hızlı değişim dinamikleri ve dijitalleşmenin etkisiyle bu beceriler, bireylerin karşılaştıkları zorlukları etkili bir şekilde yönetmelerine, sosyal ilişkilerde uyum sağlamalarına ve sürekli öğrenme süreçlerini benimsemelerine olanak tanır. Özellikle ortaokul öğrencileri açısından yaşam becerileri, bireylerin akademik ve sosyal başarılarını destekleyen temel unsurlar olarak öne çıkar.

Ortaokul düzeyinde yaşam becerileri, öğrencilerin etkili iletişim, esneklik, liderlik ve sorumluluk gibi kritik özellikleri geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceriler, öğrencilerin yalnızca okul ortamında değil, aynı zamanda toplumsal ve kişisel gelişim süreçlerinde de karşılaştıkları karmaşık durumlarla başa çıkabilmelerini sağlar. Örneğin, esneklik ve uyum becerileri, öğrencilerin değişen sosyal ve akademik koşullara daha kolay uyum sağlamalarına katkı sunar. Liderlik ve sorumluluk ise öğrencilerin grup çalışmalarında daha etkin roller üstlenmelerini ve topluma katkı sağlayacak projelere katılım göstermelerini destekler (World Economic Forum, 2020).

Yaşam ve kariyer becerileri dört başlık altında ele alınmıştır;

2.4.3.1. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık, bireylerin stres, travma ve zorluklar karşısında dayanıklılık gösterme ve bu deneyimlerden öğrenerek güçlenme kapasitesidir. Bu özellik, yalnızca bireysel iyilik hali için değil, aynı zamanda toplumsal dayanıklılık ve direnç için de kritik bir unsurdur (Masten, 2001). Psikolojik sağlamlık; duyguların yönetilmesi, değişimlere uyum sağlanması, sosyal destekten faydalanma ve problem çözme becerilerini içerir (Southwick vd., 2014). Bu

beceriler, bireylerin yaşamın belirsizlikleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını mümkün kılar.

Pozitif düşünce, psikolojik sağlamlığın temel unsurlarından biridir. Bireylerin problemlere fırsat olarak bakabilmesi, olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olur (Fredrickson, 2001). Duygusal yönetim ise, stres, korku ve öfke gibi yoğun duyguları tanıma ve düzenleme becerisini içerir; bu beceri, bireylerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını korumasını destekler (Gross, 2002). Esnek düşünme ve uyum sağlama yeteneği, değişen koşullara karşı bireylerin etkili çözüm yolları bulabilmesine olanak tanır ve bu özellik belirsizliklerle başa çıkmada önemli bir avantaj sağlar (Bonanno, 2004).

Sosyal destek, dayanıklılığı artırmada kritik bir rol oynar. Aile, arkadaşlar veya profesyonel destek ağları, bireylerin stresli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırır ve duygusal iyilik halini destekler (Cohen ve Wills, 1985). Etkili problem çözme stratejileri ise, bireylerin karşılaştıkları zorlukları yapılandırarak üstesinden gelmelerine yardımcı olur ve karar verme süreçlerini destekler (Nezu, 2004).

Psikolojik sağlamlık, bireylerin zorlu yaşam olaylarından öğrenerek daha güçlü bir şekilde ilerlemelerine olanak tanır. Dayanıklılığı yüksek bireyler, depresyon ve anksiyete gibi ruhsal sorunlara karşı daha dirençlidir ve genel psikolojik iyilik halini artırır (Luthar vd., 2000). Ayrıca, bu beceri bireylerin yaşam tatmini ve mutluluğunu artırarak zor durumlarda bile yaşamdan keyif almalarını sağlar (Ryff ve Singer, 2003). Hem kişisel hem de profesyonel yaşamda, psikolojik sağlamlık bireylerin hedeflerine ulaşmada daha kararlı ve başarılı olmalarını destekler. Zorluklar karşısında pes etmeyen bireyler, kariyerlerinde ilerleme kaydedebilir ve kişisel büyüme yaşayabilir (Masten, 2001).

Bu beceri geliştirilebilir bir yetenektir. Destekleyici sosyal bağlantılar kurmak, bireylerin dayanıklılığını artırabilir (Cohen ve Wills, 1985). Ayrıca, düzenli egzersiz, sağlıklı beslenme ve yeterli uyku gibi kendine iyi bakma alışkanlıkları, psikolojik sağlamlığı güçlendiren önemli faktörlerdir (Fredrickson, 2001). Anlamlı ve ulaşılabilir hedefler belirlemek, bireylerin motivasyonunu ve kararlılığını artırır (Nezu, 2004). Gerekli durumlarda profesyonel destek almak, psikolojik sağlamlığı geliştirme sürecinde etkili bir yöntemdir (Bonanno, 2004).

Sonuç olarak, psikolojik sağlamlık bireylerin yalnızca stres ve travma ile başa çıkmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu deneyimlerden öğrenerek güçlenmelerini de sağlar. Bu

becerinin geliştirilmesi, bireysel mutluluğun artmasına ve toplumsal iyilik haline önemli katkılar sunar. Psikolojik sağlamlık eksikliği, bireylerin stres ve travmatik olaylar karşısında daha kolay kırılmasına, bu nedenle depresyon, anksiyete ve öfke gibi ruhsal sağlık sorunlarının yaygınlaşmasına neden olabilir (Bonanno, 2004). Bu durum, toplumsal huzursuzluk, artan şiddet olayları ve aile içi çatışmalar gibi sosyal problemlerin temelini oluşturabilir (Southwick ve Charney, 2012).

Toplumsal düzeyde, psikolojik sağlamlık eksikliği bireyler arasındaki sosyal bağların zayıflamasına yol açarak yalnızlık, güvensizlik ve izolasyon gibi sorunları tetikleyebilir (Cohen ve Wills, 1985). Özellikle kriz dönemlerinde, bireylerin dayanıklılık yetersizliği, toplumun genel olarak zorluklarla başa çıkma kapasitesini zayıflatarak daha büyük çaplı sosyal ve ekonomik krizlere neden olabilir. Örneğin, doğal afetler veya pandemiler gibi toplumsal krizler sırasında psikolojik sağlamlığı düşük bireyler hem kendi iyilik hallerini hem de çevrelerindeki insanların destek sistemlerini olumsuz etkileyebilir, bu da krizlerin uzun vadeli etkilerinin derinleşmesine yol açabilir (Masten ve Obradovic, 2008).

Ayrıca, psikolojik sağlamlık eksikliği bireylerin problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerini de olumsuz etkileyerek, toplumsal barışın bozulmasına ve sosyal kutuplaşmanın artmasına neden olabilir (Gross, 2002). Duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edemeyen bireyler, öfke ve hayal kırıklıklarını kontrol edemeyerek agresif davranışlara yönelebilir ve bu durum, toplumsal düzeyde şiddet eğilimlerini artırabilir. Örneğin, öfke kontrolü ve duygusal yönetim eksikliği, trafikte saldırganlık, okulda zorbalık ve aile içi şiddet gibi olumsuz davranışların yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Fredrickson, 2001).

2.4.3.2. Girişkenlik ve Kendi Kendini Yönetme

Girişkenlik, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını açık ve saygılı bir şekilde ifade etme becerisidir. Bu yaklaşım, pasif veya agresif olmaktan ziyade dengeli bir iletişim tarzını ifade eder ve bireylerin kendi haklarını savunurken başkalarının haklarına saygı göstermelerini sağlar (Lazarus, 1991). Girişkenlik; açık iletişim kurma, duyuşsal farkındalık geliştirme, sınır koyma ve empati gibi unsurları kapsar. Özellikle açık iletişim, bireylerin kendilerini net ve doğrudan ifade etmelerini sağlayarak ilişkilerde anlayış ve güven ortamını destekler (Adler ve Towne, 1996). Bu beceri, sosyal ilişkilerde karşılıklı anlayışı artırırken çatışma yönetiminde de etkili bir araç olarak öne çıkar (Rathus, 1973).

Girişken bireyler hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında önemli avantajlar elde ederler. Sağlıklı ilişkiler kurma, stres yönetimini kolaylaştırma ve problem çözme yeteneklerini geliştirme bu faydalar arasında öne çıkar. Girişkenlik, bireylerin özgüvenlerini artırarak daha tatmin edici bir yaşam sürmelerine katkıda bulunur (Rathus, 1973).

Kendi kendini yönetme (self-management), bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını bilinçli bir şekilde kontrol edebilme yeteneğidir. Bu beceri, hedef belirleme, zaman yönetimi, öz disiplin ve duygusal düzenleme gibi unsurları içerir (Zimmerman, 2002). Örneğin, bireylerin gerçekçi hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmak için stratejik planlar yapması, başarıyı artırır. Öz disiplin, bireylerin kısa vadeli arzularını uzun vadeli hedefler lehine erteleyebilme kapasitesini geliştirir; bu da hem kişisel hem de profesyonel gelişim için kritik bir beceridir (Duckworth ve Seligman, 2005).

Kendi kendini yönetme, bireylerin üretkenliklerini artırırken stres seviyelerini de azaltır. Etkili zaman yönetimi, bireylerin görevlerini önceliklendirmelerine ve iş-yaşam dengesini sağlamalarına olanak tanır (Claessens vd., 2007). Ayrıca, duygusal düzenleme, bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini geliştirerek genel psikolojik iyilik hallerini korur (Gross, 2002).

Girişkenlik ve kendi kendini yönetme, birbirini tamamlayan becerilerdir. Girişkenlik, bireylerin kendilerini ifade etmelerine ve sosyal ilişkilerde etkin olmalarına olanak tanırken, kendi kendini yönetme becerileri, bu süreçte öz disiplin ve duygusal dengeyi sağlar (Zimmerman, 2002). Örneğin, iş yerinde bir çalışan, girişkenlik sayesinde fikirlerini açıkça ifade ederken, kendi kendini yönetme becerileri ile bu fikirlerin uygulanması için gerekli adımları planlayabilir. Bu tür bir kombinasyon, bireysel ve takım düzeyinde başarıyı artırır (Rathus, 1973).

Sonuç olarak, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, bireylerin yaşam kalitesini artıran, iş performansını iyileştiren ve daha dengeli bir yaşam sürmelerine katkıda bulunan temel becerilerdir. Bu yetkinliklerin geliştirilmesi, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel alanlarda daha tatmin edici bir yaşam sürmeleri için kritik öneme sahiptir.

2.4.3.3. Sosyal ve Kültürlerarası Etkileşim

Sosyal ve kültürlerarası etkileşim, farklı kültürlerden bireylerin veya grupların bir araya gelerek birbirlerinin değerlerini, inançlarını, davranışlarını ve normlarını anlamalarına, paylaşmalarına ve bu süreçte karşılıklı değişim yaşamalarına olanak tanıyan bir süreçtir. Bu

etkileşim, bireyler arasında hoşgörü, empati ve karşılıklı anlayışı artırarak toplumsal uyum ve barış ortamının gelişmesine katkıda bulunur (Berry, 1997). Dil, iletişim ve sanat gibi unsurlar, bu etkileşimi mümkün kılan temel bileşenlerdir.

Dil ve iletişim, sosyal ve kültürel etkileşimde kritik bir rol oynar. Ortak bir dil kullanarak iletişim kurmak, kültürel anlayışı geliştirir ve önyargıları azaltır (Gudykunst, 2005). Örneğin, çok kültürlü bir toplumda, etkili bir iletişim ortamı, bireyler arasında sosyal bağların güçlenmesine ve kültürler arası bariyerlerin aşılmasına yardımcı olur. Ayrıca, bireylerin değerlerini ve inançlarını paylaşmaları, farklı kültürlerin tanınmasını ve empati kurulmasını kolaylaştırır. Bu süreç, kültürel çeşitliliğin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak önyargıların azaltılmasında önemli bir rol oynar (Hofstede, 2001).

Sosyal ve kültürlerarası etkileşim, bireylerin farklı davranışları, adetleri ve gelenekleri öğrenmesine de olanak tanır. Örneğin, bir toplumun geleneklerini anlamak, diğer kültürlerin bakış açılarına uyum sağlamayı kolaylaştırır (Triandis, 1994). Bunun yanında, sanat ve kültürel ifadeler, müzik, dans ve görsel sanatlar gibi araçlar, bireyler arasında bir köprü kurarak kültürel mirasın paylaşılmasını ve çeşitliliğin kutlanmasını destekler (UNESCO, 2001). Mutfak kültürü de bu doğrultuda önemli bir unsurdur; farklı kültürlerden bireylerin yemek paylaşımı, karşılıklı anlayışı ve birlik duygusunu artırır (Warde, 1997).

Bu etkileşim süreci, toplumsal barış, uzlaşma ve iş birliğini teşvik eder. Empati ve anlayış yoluyla bireyler, farklı bakış açılarına açık hale gelir ve hoşgörü ortamı yaratılır (Berry, 1997). Eğitim ve öğrenme ortamları da bu süreçten fayda sağlar; bireyler, kültürel bilgi ve deneyimlerin paylaşılması yoluyla hem kişisel hem de akademik olarak gelişirler (Banks, 2004). Ayrıca, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, kültürel değişimi teşvik ederek toplumların yenilikçi ve dinamik bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunur (Appadurai, 1996).

Sonuç olarak, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, farklı kültürler arasında anlayışı, iş birliğini ve hoşgörüyü teşvik eden bir süreçtir. Bu etkileşim, bireylerin ve toplumların birbirine bağlılığını artırır ve kültürel çeşitliliği kutlamak için bir fırsat sunar. Küreselleşen dünyada, sosyal ve kültürel etkileşim, bireylerin daha geniş bir dünya görüşü geliştirmesine katkıda bulunarak toplumsal uyumu güçlendiren bir araçtır.

2.4.3.4. Liderlik ve Sorumluluk Becerileri

Liderlik ve sorumluluk becerileri, bireylerin bir grup ya da organizasyon içinde etkili bir şekilde yönlendirme, motive etme ve sorumluluk üstlenme yeteneklerini ifade eder. Bu

beceriler, yalnızca kişisel gelişim için değil, aynı zamanda profesyonel başarı ve organizasyonel verimlilik açısından da kritik bir öneme sahiptir. Etkili liderler, ekip üyelerinin potansiyelini ortaya çıkarırken aynı zamanda bir organizasyonun hedeflerine ulaşmasını sağlar (Northouse, 2019).

Liderlik becerileri, vizyon ve hedef belirleme, etkili iletişim, takım çalışmasını destekleme, karar verme ve değişim yönetimi gibi bir dizi temel unsuru içerir. Vizyon belirleme, liderlerin ekibine ilham verici bir hedef sunarak onları bu hedef doğrultusunda motive etmesini sağlar. Ortak bir vizyon oluşturmak, bireylerin ve ekiplerin amaç birliği içinde hareket etmesine olanak tanır (Kouzes ve Posner, 2017). Etkili iletişim ise liderlik becerilerinin temel taşlarından biridir. Liderler, açık ve net bir iletişim kurarak ekip üyelerinin güvenini kazanır ve sağlıklı bir çalışma ortamı yaratır (Goleman, 2004). Takım çalışmasını teşvik etmek, liderlerin bireylerin güçlü yönlerini tanıyarak bu potansiyelleri iş birliğine dönüştürmesiyle gerçekleşir. Bu, ekip içinde uyumu artırırken bireysel katkıların optimize edilmesine yardımcı olur (Hackman, 2002).

Karar verme ve problem çözme becerileri de liderliğin önemli bir parçasıdır. Karmaşık ve belirsiz durumlarda hızlı ve etkili kararlar almak, liderlerin ekiplerini doğru yönlendirmelerine olanak tanır. Yaratıcı ve analitik düşünme becerileri, liderlerin problemleri çözme sürecinde rehberlik etmelerini sağlar (Yukl, 2013). Değişim yönetimi, liderlerin değişim süreçlerini başarıyla yönetme ve ekiplerini bu süreçlere adapte etme kapasitesini içerir. Liderlerin değişim dönemlerinde ekiplerinin güvenini koruyarak esneklik göstermesi, sürecin başarısını artırır (Kotter, 1996).

Sorumluluk becerileri, liderlerin ve ekip üyelerinin güvenilirliğini ve etik değerler konusundaki bağlılıklarını ifade eder. Görevlerin etkin bir şekilde tamamlanması, zaman yönetimi ve öncelik belirleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Etkili zaman yönetimi, bir görevin başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlarken, liderlerin sorumluluklarını yerine getirme kapasitelerini artırır (Claessens vd., 2007). Hataları kabul etme ve bunlardan ders çıkarma yeteneği ise liderlerin ve sorumluluk sahibi bireylerin daha bilinçli ve etkili kararlar almasına yardımcı olur (Argyris, 1991).

Öngörülü davranış ve inisiyatif alma, liderlik ve sorumluluk becerilerinin tamamlayıcı unsurlarıdır. Öngörülü liderler, yalnızca mevcut sorunları çözmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekteki fırsatları değerlendirme ve potansiyel zorluklara karşı stratejiler geliştirme becerisi gösterir (Bateman ve Crant, 1993). İş ahlakına bağlılık ve güvenilirlik, bireylerin hem kişisel

itibarlarını hem de liderlik becerilerinin etkinliğini artırır. Güvenilir liderler, ekip üyeleri ve paydaşlar arasında güçlü bir güven ortamı yaratır (Treviño vd., 2006).

Sonuç olarak, liderlik ve sorumluluk becerileri, organizasyonel başarıyı artıran ve bireylerin kişisel potansiyellerini gerçekleştirmesine olanak tanıyan temel yetkinliklerdir. Bu beceriler, etkili liderliğin yanı sıra güvenilirlik ve etik değerlere bağlılığı teşvik ederek, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında sürdürülebilir başarıya ulaşmalarını sağlar.

2.4.4. İletişim Becerisi

İletişim becerisi, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini etkili bir şekilde aktarabilme ve karşı tarafın mesajlarını doğru bir şekilde anlayabilme yeteneğini ifade eder (Adler ve Proctor, 2016). Etkili iletişim, sözlü, yazılı ve beden dili gibi farklı kanalları içerir. Bu beceri, iş birliği, çatışma yönetimi, liderlik ve ekip çalışması gibi birçok alanda hayati öneme sahiptir (Guffey ve Loewy, 2017). İyi bir iletişim becerisi, empati kurma, aktif dinleme, açık ve net bir şekilde kendini ifade etme, yapıcı geri bildirim verme gibi unsurları barındırır. Günümüzde, dijital iletişim araçlarının kullanımıyla birlikte çevrimiçi ortamlarda etkili iletişim kurabilme yeteneği de önemli bir hale gelmiştir (Adler ve Proctor, 2016). İletişim becerileri, bireylerin sosyal ve profesyonel çevrelerinde daha güçlü ilişkiler kurmalarına, sorunları çözmelerine ve liderlik rollerinde başarılı olmalarına olanak tanır (Guffey ve Loewy, 2017).

2.4.4.1. Sözlü, Yazılı ve Sözsüz İletişim Becerileri

İletişim, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve fikirlerini ifade etmeleri için kullandıkları temel bir araçtır. Bu süreç, sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim biçimlerini kapsar ve farklı bağlamlarda gerçekleşebilir. Etkili iletişim becerileri, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlar. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin kendilerini daha net ifade etmelerine, ilişkilerini güçlendirmelerine ve iş birliğini teşvik etmelerine olanak tanır (Adler ve Proctor, 2016).

Sözlü iletişim, bireylerin düşüncelerini ve duygularını konuşarak ifade etmelerini içerir. Bu, yüz yüze görüşmeler, toplantılar ve sunumlar gibi birçok farklı bağlamda gerçekleşebilir. Sözlü iletişim, duyguları ve tonlamayı ifade etme, hızlı geri bildirim alma ve kişisel bağlantı kurma avantajlarını sunar. Bu beceri, insanlar arasındaki duygusal bağları güçlendirmek, anlayışı artırmak ve iş birliğini teşvik etmek açısından kritik bir rol oynar (Hargie, 2011).

Özellikle liderlik, takım çalışması ve müzakereler gibi bağlamlarda etkili sözlü iletişim becerileri, ilişkilerin başarısını doğrudan etkiler.

Yazılı iletişim, bireylerin düşüncelerini ve fikirlerini yazılı metinler, e-postalar ve raporlar aracılığıyla ifade etmelerini sağlar. Yazılı iletişim, kalıcı bir kayıt tutma olanağı sunarak mesajların gelecekte yeniden incelenmesini mümkün kılar. Ayrıca, düşünceleri daha derinlemesine ifade etme ve mesajları düzenleme fırsatı tanır. Bu, mesajın netliğini artırarak karşılıklı anlaşılabilirliği kolaylaştırır (Guffey ve Loewy, 2017).

Sözsüz iletişim, jestler, mimikler, beden dili ve göz teması gibi sözcük kullanılmadan yapılan iletişim biçimlerini kapsar. Sözsüz iletişim, duyguların ifade edilmesinde ve kişiler arası ilişkilerin güçlendirilmesinde önemli bir tamamlayıcı rol oynar. Araştırmalar, iletişimde verilen mesajların büyük bir kısmının sözsüz ifadelerle aktarıldığını göstermektedir (Mehrabian, 1972).

Bu üç iletişim biçimi, bir arada kullanıldığında etkili bir iletişim süreci sağlar. İyi iletişim becerileri, bireylerin fikirlerini ve duygularını daha etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Bu beceriler, bireylerin ilişkilerini güçlendirmelerine, iş birliğini teşvik etmelerine ve profesyonel yaşamda daha fazla başarı elde etmelerine yardımcı olur (Tubbs ve Moss, 2008). Ayrıca, etkili iletişim, toplumsal bağları güçlendirerek bireylerin daha olumlu bir etki yaratmasını sağlar.

Sonuç olarak, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal düzeyde daha başarılı ve etkili bireyler olmalarına katkı sağlar. Sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim becerilerinin dengeli ve etkin kullanımı, bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve çevreleriyle daha güçlü ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.

2.4.4.2. Etkin Bir Dinleyici Olma

İletişim, insan ilişkilerindeki temel taşlardan biridir ve etkili bir iletişim için etkili dinleme becerilerine sahip olmak kritik bir öneme sahiptir. Etkili dinleme, iletişim sürecinde karşınızdaki kişiyi anlamak, empati kurmak ve sağlıklı ilişkiler geliştirmek için kritik bir beceridir. İnsan ilişkilerinde iletişim, yalnızca mesajları iletmekle kalmaz; aynı zamanda karşılıklı anlayışı teşvik eder. Etkili dinleme, bireylerin başkalarının ihtiyaçlarını ve duygularını daha iyi anlamalarına yardımcı olarak hem kişisel hem de profesyonel ilişkilerde başarıya katkıda bulunur (Brownell, 2012).

Etkili dinleme, bireyler arasındaki empatiyi ve iş birliğini artırır. Dinleyen tarafın karşındaki kişinin duygularını ve ihtiyaçlarını anlaması, ilişkilerin güçlenmesini ve çatışmaların azalmasını sağlar. Bu süreç, daha sağlıklı kararlar almayı ve etkili çözümler bulmayı kolaylaştırır (Rogers ve Farson, 1987). Örneğin, iş yerinde etkili dinleme, takım içindeki uyumu artırırken, kişisel ilişkilerde duygusal bağların güçlenmesine katkıda bulunur.

Etkili bir dinleyici olmak için bazı adımlar atılabilir. Tam dikkatle dinlemek, karşımızdaki kişiye odaklanmayı ve onun söylediklerini anlamayı içerir. Göz teması kurmak ve açık bir beden dili kullanmak, iletişim sürecinde karşı tarafa duyulan ilgiyi ve saygıyı ifade eder. Ayrıca, soru sormak ve geri bildirim vermek, karşı tarafın kendisini daha iyi ifade etmesine olanak tanır ve iletişimin daha anlamlı hale gelmesini sağlar (Adler ve Proctor, 2016). Bu uygulamalar, dinleme sürecinin aktif bir şekilde ilerlemesine ve karşılıklı anlayışın derinleşmesine yardımcı olur.

Etkili dinleme, sağlıklı ilişkilerin temel taşıdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamak, yalnızca bireyler arasında güven ortamı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda uzun vadeli ilişki tatminini de artırır. Bu beceri, iş yerinden aile ilişkilerine kadar her bağlamda daha etkili ve anlamlı etkileşimler sağlar (Bodie, 2011).

Sonuç olarak, etkili dinleme, yalnızca bir iletişim becerisi değil, aynı zamanda güçlü bir bağ kurma aracıdır. Bu beceriyi geliştirmek hem bireysel hem de profesyonel yaşamda daha başarılı ve tatmin edici ilişkiler kurmanın temel adımlarından biridir. Etkili dinleme, bireylerin empati ve anlayış kapasitelerini artırarak iletişim süreçlerini daha verimli ve olumlu hale getirir.

2.4.4.3. Farklı Ortamlarda Etkin Bir Şekilde İletişim Kurma

Günümüzde farklı ortamlarda etkin bir iletişim kurma becerisi, bireylerin kişisel ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için kritik bir yetkinliktir. Küreselleşen dünyada, farklı kültürlerden, dillerden ve iletişim tarzlarından insanlarla etkileşim kurmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu doğrultuda, etkili iletişim becerileri, bireylerin farklılıkları anlamalarını, uyum sağlamalarını ve sağlıklı bir iş birliği kültürü geliştirmelerini mümkün kılar (Gudykunst, 2005).

Kültürel ve dil farklılıklarını anlamak, etkin iletişim kurmanın temel unsurlarındandır. Dil bariyerlerini aşmak ve farklı kültürel arka planları tanımak, iletişim sürecinde karşılaşılan engelleri azaltır (Hofstede, 2001). Örneğin, uluslararası bir ekipte çalışan bir birey, farklı

kültürlerin iletişim tarzlarına duyarlı olmalı ve mesajlarını açık bir şekilde iletmelidir. Bu, yalnızca çatışmaları önlemekle kalmaz, aynı zamanda karşılıklı anlayışı artırır.

Empati ve açık fikirli olmak, farklı ortamlarda etkili iletişimin bir diğer önemli yönüdür. Empati, karşımızdaki kişinin duygularını ve ihtiyaçlarını anlamamızı sağlar. Açık fikirli olmak ise farklı bakış açılarına saygı duymayı ve bu bakış açılarını değerlendirmeyi kolaylaştırır (Rogers ve Farson, 1987). Bu, bireylerin karşılıklı güven geliştirmesine ve ilişkilerinde derinlik kazanmasına yardımcı olur.

Doğru iletişim araçlarını kullanmak, etkin iletişimin başarısı için gereklidir. Sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim araçlarını duruma uygun şekilde kullanmak, mesajların net ve anlaşılır bir şekilde iletilmesini sağlar. Sözlü iletişim, doğrudan geri bildirim alma avantajı sunarken, yazılı iletişim kalıcı bir kayıt sağlar ve mesajın netliğini artırır. Sözsüz iletişim ise jestler, mimikler ve beden diliyle mesajların duygusal tonunu destekler (Mehrabian, 1972).

Farklı ortamlarda etkin iletişim kurma becerisi, bireylerin hem kişisel ilişkilerini güçlendirmesine hem de profesyonel yaşamlarında daha başarılı olmasına katkıda bulunur. Kültürel ve dil farklılıklarıyla karşılaşıldığında, etkin iletişim, bireylerin bu farklılıkları anlamalarına ve uyum sağlamalarına olanak tanır. Bu beceri, bireylerin sosyal bağlarını güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda iş birliğini teşvik ederek toplumsal uyumun artmasına yardımcı olur (Ting-Toomey, 1999).

Sonuç olarak, farklı ortamlarda etkin bir iletişim kurmak, bireylerin sosyal ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmaları için gereklidir. Kültürel duyarlılık, empati ve doğru iletişim araçlarının kullanımı, bu becerinin geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. Etkin iletişim becerileri, bireylerin toplumsal etkileşimlerini artırarak daha sağlıklı ve başarılı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ekstra program uygulamaları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Ekstra Program Uygulamaları ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Orhan, Seis, Gel ve Acar (2024), çalışmalarında öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalar hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada 13 maddeden oluşan 'Ekstra

Program Etkinliklerine Katılım Ölçeği' kullanılmış ve 12-18 yaş dönemindeki 690 ortaokul ve lise öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Öğrencilere ayrıca ekstra program etkinliklerinin ölçekte belirtilmeyen faydalarının neler olduğu sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler ekstra program etkinliklerinin orta düzeyde faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ekstra program etkinliklerinin sosyal, akademik, fiziksel, duyuşsal, kişilik gelişimi ve iyi oluşları için faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Altan (2019), doktora tez çalışmasında okula dayalı ekstra program geliştirme çalışması yürütmüş; geliştirilen programın (1) öğrencilerin öz kavram algılarına, (2) okula bağlılık durumlarına, (3) akademik gelişimlerine, (4) okul paydaşlarının rol ve sorumluluklarına, (4) okul paydaşlarının konu ile ilgili düşüncelerine yansımaları incelemiştir. Eylem araştırması olarak yürütülen araştırmanın örneklemini 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yazılı ve sözlü görüşme soruları/formları kullanılmış, Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okula dayalı ekstra program etkinliklerinin okulun ihtiyaçlarını karşılamada olumlu etkiler sağladığı, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve başarı ölçütlerinin değiştiği; okula bağlılık seviyelerinde ise önemli bir değişiklik olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik gelişimlerinde olumlu etkiler gözlemlenmiştir.

Yıldırım (2013), yüksek lisans tez çalışmasında iklim değişikliği, iklim değişikliğine uyum ve iklim değişikliğini azaltma ile ilgili ekstra program uygulamasının öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını artırmadaki rolünü bir örnek olay incelemesiyle değerlendirmiştir. Bu örnek olay araştırması, 2011-2012 akademik yılı bahar dönemi ve 2012-2013 akademik yılı sonbahar dönemi olmak üzere iki dönem boyunca 18 öğrenci ve 2 biyoloji öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Nicel veri toplama amacıyla CLIMES Öğrenci Anketi; nitel veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış ön görüşme formu, etkinlik sonrası görüşme formu, son görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Nicel verilerin betimsel analizi yapılmış ve sonuçlar sıklık ve yüzdeler halinde verilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonuçları, öğrencilerin iklim değişikliği, uyum ve azaltma konularında başlangıçta eksik bilgiye sahip olduklarını ve bu konularda kavram yanılgıları yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin iklim değişikliğinin farkında olmalarına ve eyleme geçmeye istekli olmalarına rağmen, günlük

yaşamlarında eylemleri sınırlı kalmıştır (örneğin, ışıkları kapatmak). Ancak, program dışı etkinliklere katılarak bilgi, beceri ve tutum geliştirmiş, yeni kavramlar öğrenmiş ve kavram yanılgılarını gidermişlerdir. Ayrıca, okuldaki diğer paydaşları iklim değişikliğine uyum ve azaltma süreçlerine dahil etme konusunda daha istekli hale gelmişlerdir. Sonuç olarak, bu etkinlikler öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerileri kazanmalarına (problem çözme, araştırma ve iletişim gibi) yardımcı olmuştur.

Yıldırım ve Demir (2013), farklı sosyo-ekonomik düzeylerden lise öğrencilerinin okul dışı etkinliklere katılımının iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla betimsel tarama modeliyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘İletişim Becerileri Ölçeği’ ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Çeşitli lise türlerinden geniş bir örneklem grubundan elde edilen veriler, okul dışı etkinliklerin öğrencilerin kendini ifade etme, dinleme becerileri, özgüven ve sosyal uyum üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle spor takımları, sosyal kulüpler ve tiyatro gibi etkinliklerin, öğrencilerin iletişim becerilerini ve özgüvenlerini geliştirdiği, ayrıca sosyal bağlarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Çalışma, eğitim yöneticileri ve politika yapıcılara, okul dışı etkinliklerin, öğrencilerin bireysel ve sosyal yeteneklerini geliştirmek için öneminin altını çizerek bu etkinliklere daha fazla kaynak ve destek sağlanması gerektiğini önermektedir.

Akyol ve Soydan (2011) çalışmalarında, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerden seçilen öğrencilerin katıldıkları okul dışı aktivitelerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine olan etkilerini incelemişlerdir. Betimsel bir desenle gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin okul dışı etkinliklere katılım düzeyleri ile kişisel gelişim, sosyal beceriler ve akademik başarı arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Anketle öğrencilerin katıldıkları etkinlikler, bu etkinliklerin onlara sağladığı faydalar ve bu aktivitelerin akademik başarıları üzerindeki etkileri toplanan verilerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu, okul dışı aktivitelerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine, stresle başa çıkma ve liderlik gibi önemli yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, okul dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Ünsal (2011), okul temelli eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerini inceleyen çalışmasında, betimsel analiz yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen 20 okulda görev yapan 50 öğretmen ve

200 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve program geliştirme süreçleriyle ilgili anketler kullanılmıştır. Çalışma, okul temelli programların öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, öğretimsel hedeflerle uyumlu olması ve yerel okul koşullarına göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen eğitimine, öğrenci katılımına ve programın sürekli değerlendirilmesine odaklanmanın, bu tür programların başarısında kritik rol oynadığını göstermiştir. Araştırma, okul temelli eğitim programlarının, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini daha etkili bir şekilde destekleyen stratejik bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymuştur.

Şahin ve Tekin (2011), okul dışı etkinliklerin öğrencilerin duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu etkinliklerin duygusal zekâ, özgüven ve sosyal beceriler üzerinde yarattığı olumlu etkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımı kullanılarak yürütülmüş; örneklem, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen 15 okulda öğrenim gören 300 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ve sosyal becerilerini ölçmeye yönelik ölçekler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bulgular, sosyal etkileşim, grup çalışmaları ve bireysel sorumluluk gibi unsurların öğrencilerin duygusal gelişim süreçlerinde kritik rol oynadığını göstermiştir. Araştırma, okul dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin kendilerini ifade etme, etkili iletişim kurma ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini, ayrıca duygusal zekâ düzeylerini artırarak akademik başarılarına ve yaşam kalitelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

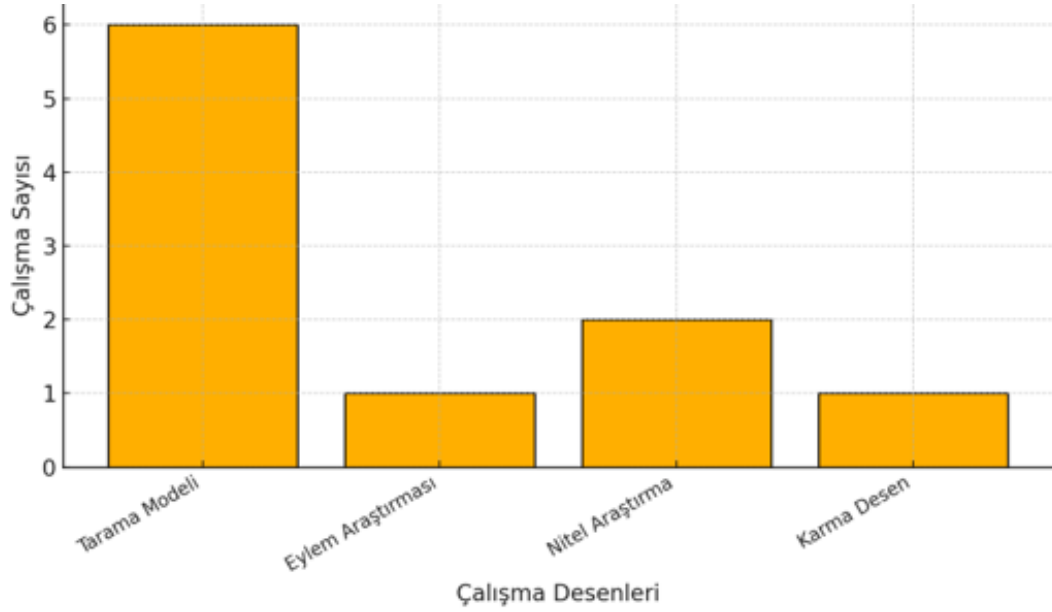
Köksal ve Öztürk (2010) çalışmalarında, sosyal bilimler alanında okul dışı aktivitelerin öğrenciler üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Araştırma betimsel bir desenle yapılmış olup, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Örneklem, Türkiye'deki sosyal bilimler bölümlerinde eğitim gören üniversite öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmada, öğrencilere anketler uygulanmış ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin okul dışı etkinliklere katılım düzeyleri, bu etkinliklerin onların akademik başarıları, kişisel gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Sonuçlar, sosyal bilimler öğrencilerinin okul dışı aktivitelere katılımının, onların problem çözme, liderlik ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul dışı faaliyetlere katılan öğrencilerin, akademik başarılarında olumlu bir artış

gözlemlenmiş ve sosyal ilişkilerde daha uyumlu oldukları bulunmuştur. Bu etkinliklerin, öğrencilerin stresle başa çıkmalarına, zaman yönetimlerini daha iyi yapmalarına ve özgüven kazanmalarına katkı sağladığı da vurgulanmıştır.

Köse (2007) ilköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılma motivasyonlarını ve bu katılımın öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Türkiye'deki çeşitli ilköğretim okullarından seçilen öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde yapılmıştır. Veriler, nicel bir desenle anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma nedenleri ile bu etkinliklerin sosyal ve kişisel gelişim üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmalarının temel motivasyonları arasında arkadaşlarıyla vakit geçirme, eğlenceli zaman geçirme ve kişisel becerilerini geliştirme isteklerinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu etkinliklere katılımın öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirdiği, özgüvenlerini artırdığı ve okul dışı sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Köse, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını, ancak bu etkinliklerin daha planlı ve yapılandırılmış bir şekilde organize edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Yurtiçinde yapılan çalışmaların çalışma alanları incelendiğinde, ekstra program ve okul dışı etkinliklerin öğrencilerin ders başarısı ve akademik performansı üzerindeki etkilerini (Akyol ve Soydan, 2011), sosyal beceriler, liderlik, özgüven ve iletişim becerilerine etkilerini (Şahin ve Tekin, 2011; Köksal ve Öztürk, 2010), duygusal zekâ, öz kavram algısı ve duyuşsal farkındalıkları üzerindeki (Altan, 2019; Şahin ve Tekin, 2011) etkilerini, iklim değişikliği ve çevre bilinci konularında bilgi, tutum ve beceri gelişimine (Yıldırım, 2013) etkilerini, öğrencilerin okulla ilişkisindeki değişimlere etkisini (Altan, 2019) inceledikleri sonucuna varılmıştır.

Yurt içinde ekstra programlarla ilgili yapılan çalışmaların araştırma deseni yönelik eğilimleri şekil 2.2'de görselleştirilmiştir.



Şekil 2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmaların Araştırma Deseni Eğilimleri

Şekil 2.2.'de gösterildiği üzere, yurtdışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu tarama modelinde yürütülmüştür. Bu araştırmalarda, hali hazırda okul dışı etkinliklere katılan öğrencilere anket ve/ya ölçek uygulanarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

Çalışmaların örneklem eğilimleri incelendiğinde; büyük çoğunluğu, ortaokul ve lise öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu çalışmalar, genellikle 12-18 yaş aralığındaki öğrencilere odaklanmıştır (Orhan, Seis, Gel ve Acar, 2024). Bazı araştırmalarda (Akyol ve Soydan, 2011; Köksal ve Öztürk, 2010) üniversite öğrencileri de örneklem olarak seçilmiş ve bu grubun kişisel ve sosyal gelişimleri incelenmiştir. Ayrıca, belirli sınıf düzeylerine (örneğin, 6. ve 8. sınıflar) odaklanan araştırmalar (Altan, 2019) da dikkat çekmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar, ekstra program ve okul dışı etkinliklerin hem bireysel hem de akademik gelişim açısından önemli faydalar sağladığını, ancak bu etkinliklerin etkisini artırmak için daha iyi planlama ve uygulama süreçlerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının bu etkinlikleri destekleyecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir (Şahin ve Tekin, 2011; Ünsal, 2011).

2.5.2. Ekstra Program Uygulamaları ile ilgili Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Kim ve Lee (2014) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin duygusal ve akademik gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, ortaokul ve lise

seviyesindeki öğrencilerden oluşan geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, karma yöntemli bir desen kullanılarak nicel veriler anketler ve akademik başarı kayıtlarından, nitel veriler ise bireysel görüşmelerden toplanmıştır. Araştırma sonuçları; ders dışı etkinliklere düzenli katılımın, öğrencilerin akademik performansını artırırken aynı zamanda duygusal dayanıklılık, stres yönetimi ve öz farkındalık gibi duygusal becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmada, özellikle grup temelli etkinliklerin (örneğin, spor takımları veya müzik grupları) öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerini desteklediği vurgulanmıştır. Kim ve Lee, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırdığı ve okul ortamında aidiyet hissini güçlendirdiğini de belirtmiştir.

Bowers ve Sprot (2012), lise öğrencilerinin okul dışı etkinliklere katılımının akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma, nicel yöntemlerle yürütülmüş olup, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen 500 lise öğrencisinden oluşan bir örneklemle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini ölçmek için standartlaştırılmış başarı testleri ve sosyal uyumlarını değerlendirmek için bir sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve sosyal uyumlarında belirgin bir gelişme gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Özellikle grup etkinliklerine katılım ve liderlik rolü üstlenmenin, öğrencilerin özsaygılarını artırdığı, sosyal bağlarını güçlendirdiği ve okul ortamında daha başarılı olmalarını sağladığı vurgulanmıştır. Bu çalışma, okul dışı etkinliklerin, öğrencilerin akademik performansını desteklemenin yanı sıra, sosyal ve kişisel gelişimlerine de katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Massoni (2011) çalışmasında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin okul bağlılığı ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, farklı yaş gruplarından ve akademik geçmişlerden gelen lise öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel bir desen kullanılarak öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım düzeyleri ile akademik performansları ve okul bağlılıkları arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Veriler, anketler ve okul başarı kayıtları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları; ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ve bu öğrencilerin okula daha fazla bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca, bu etkinliklerin öğrencilerin zaman yönetimi, sorumluluk alma ve öz disiplin gibi becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Massoni, özellikle spor, müzik ve topluluk hizmeti etkinliklerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve kişisel gelişimlerini desteklediğini

vurgulamıştır. Çalışma, ders dışı etkinliklerin yalnızca bireysel başarıyı artırmakla kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunduğunu öne sürmüştür.

Cohen ve arkadaşları (2007) çalışmalarında, lise düzeyindeki ders dışı spor programlarının gençlerin yüksek riskli davranışlar üzerindeki etkilerini inceleyerek spor programlarının mevcudiyeti ile öğrencilerin alkol ve uyuşturucu kullanımı, şiddet, sigara içme ve cinsel risk davranışları gibi yüksek riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Çalışmanın örneklemini, farklı okullardan seçilen lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama süreci, anketler ve okul kayıtları üzerinden öğrencilerin spor programlarına katılım düzeyleri ile riskli davranışlar arasındaki ilişkilerin analizini içermektedir. Sonuçlar, düzenli olarak spor programlarına katılan öğrencilerin, katılmayanlara göre daha düşük oranda yüksek riskli davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Araştırma, okul temelli spor etkinliklerinin gençlerin sağlıklı gelişimini desteklediği ve riskli davranışları azaltmaya yardımcı olabileceği sonucuna varmaktadır.

Beck ve Edwards (2006) çalışmasında, ergenlik dönemindeki bireylerin ders dışı etkinliklere katılımının gelişimsel sonuçlarını araştırmıştır. Araştırma, ergenlerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini incelemek için kapsamlı bir nicel analiz yapmıştır. Örneklem, çeşitli sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşmuştur. Veriler, anketler yoluyla toplanmış ve bireylerin etkinliklere katılım düzeyleri ile gelişimsel çıktıları arasındaki ilişkiler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, ders dışı etkinliklere düzenli katılımın, öğrencilerin özsaygı, empati ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Çalışma ayrıca, bu etkinliklerin bireylerin sorumluluk alma, iş birliği yapma ve liderlik gibi sosyal yetkinliklerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Beck ve Edwards, spor, müzik, tiyatro ve topluluk hizmeti gibi etkinliklerin, gençlerin ergenlik dönemindeki bilişsel ve sosyal gelişimlerinde olumlu bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, ders dışı etkinliklere katılımın, okul bağlılığını artırarak akademik başarıya da dolaylı katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Çalışma, ders dışı etkinliklerin ergenlerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Fredricks ve Eccles (2006) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin genç ergenlerin gelişimsel süreçleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, 10-14 yaş aralığındaki

öğrencilerden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş, ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini analiz etmek için anketler ve öğretmen gözlem raporları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ders dışı etkinliklere katılan genç ergenlerin akademik başarılarında, öz düzenleme becerilerinde ve sosyal uyumlarında olumlu bir gelişim sergilediklerini göstermiştir. Özellikle grup temelli etkinliklerin (örneğin, spor takımları ve müzik grupları) öğrencilerin liderlik, iş birliği ve sorumluluk becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Çalışma ayrıca, ders dışı etkinliklerin ergenlerin riskli davranışlara yönelmesini azalttığını ve olumlu akran ilişkilerini teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Fredricks ve Eccles, ders dışı etkinliklerin genç ergenlerin çok yönlü gelişimini desteklemek için önemli bir araç olduğunu vurgulamış ve bu tür etkinliklerin okul ortamında daha fazla teşvik edilmesi gerektiğini önermiştir.

Darling'in (2005) çalışması, gençlerin ders dışı etkinliklere katılımının ergenlik dönemi uyumları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma ders dışı etkinliklere katılan ergenlerin psikososyal gelişim, okul başarısı, özsaygı ve sosyal beceriler gibi uyum göstergelerindeki değişimleri analiz etmektedir. Farklı yaş gruplarından ergenlerden anketler ve gözlemler yoluyla veriler toplanmış, gençlerin sosyal, duygusal ve akademik durumlarını değerlendirerek, etkinliklere katılım düzeylerini ve uyumlarını karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, ders dışı etkinliklere katılan gençlerin, daha iyi sosyal uyum gösterdiklerini, daha yüksek özsaygıya sahip olduklarını ve genellikle daha sağlıklı bir psikolojik gelişim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Çalışma, bu etkinliklerin ergenlerin genel psikolojik iyilik halleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ve okul dışı sosyal etkileşimlerin, ergenlerin kişisel gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Feldman ve Matjasko (2005) çalışmalarında, okul temelli ders dışı etkinliklerin ergenlerin gelişimindeki rolünü kapsamlı bir şekilde incelemişlerdir. Bu çalışma, ders dışı etkinliklerin, gençlerin sosyal, akademik ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendiren mevcut literatürü gözden geçirmiştir. Araştırmacılar, spor, sanat, müzik gibi etkinliklere katılımın, ergenlerin özsaygılarını geliştirmelerine, liderlik becerilerini artırmalarına ve okul başarılarını desteklemelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu tür etkinliklerin, ergenlerin akran ilişkilerini güçlendirmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma, ders

dışı etkinliklerin yalnızca eğitsel değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişim için de önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Lewis (2004) çalışmasında, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, farklı sosyoekonomik geçmişlerden gelen ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin bir kombinasyonuna dayanarak karma yöntemli bir desen ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler anketler aracılığıyla toplanırken, nitel veriler odak grup görüşmeleri ve bireysel derinlemesine mülakatlardan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ders dışı etkinliklere düzenli katılımın, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini ve empati, iş birliği, iletişim ve liderlik gibi kritik sosyal yetkinlikleri güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, yapılandırılmış etkinliklerde yer almanın, öğrencilerin özsaygılarını artırdığı ve akran gruplarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Lewis, özellikle spor ve sanat etkinliklerinin sosyal beceri gelişiminde belirgin bir etkiye sahip olduğunu vurgulamış ve bu tür etkinliklerin okul ortamında sosyal uyumu artırabileceğini öne sürmüştür. Çalışma, ders dışı etkinliklerin yalnızca bireysel gelişime değil, aynı zamanda topluluk içindeki sosyal ilişkilerin güçlendirilmesine de katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Mahoney, Cairns ve Farmer (2003) çalışmalarında, ders dışı etkinliklere katılımın farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen lise öğrencilerinin kişilerarası yetkinliklerini ve eğitim başarılarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları; ders dışı etkinliklere düzenli katılımın, öğrencilerin kişilerarası becerilerini (örneğin, iş birliği, liderlik ve empati) geliştirdiğini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, yapılandırılmış etkinliklerin öğrenciler arasında sosyal bağlılık ve akran desteğini artırdığı vurgulanmıştır. Ayrıca, ders dışı etkinliklere katılımın, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını güçlendirdiği ve okulu bırakma oranlarını azalttığı tespit edilmiştir. Çalışmada, katılım yoğunluğunun ve etkinlik türlerinin öğrencilerin gelişimi üzerindeki farklı etkileri de ele alınmıştır; örneğin, spor ve sanat temelli etkinliklerin farklı sosyal ve akademik becerileri desteklediği ifade edilmiştir. Mahoney, Cairns ve Farmer, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimine katkı sağladığını ve eğitim başarısını desteklediğini belirtmiş ve bu tür etkinliklerin eğitim politikalarına daha fazla dahil edilmesi gerektiğini ve okul ortamında daha fazla fırsat sunulmasının önemini vurgulamıştır.

Broh (2002), lise öğrencilerinden oluşan geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, nicel bir araştırma yöntemi benimsenmiş ve istatistiksel regresyon modelleri kullanılarak ders dışı etkinliklere katılım ile akademik başarı arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Örneklem, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen 1.200 lise öğrencisini kapsamış; veri toplama aracı olarak, akademik başarı için standart test skorları ve etkinlik katılımı için yapılandırılmış bir anket kullanılmıştır. Bulgular, spor, müzik ve diğer yapılandırılmış ders dışı etkinliklere düzenli katılımın, öğrencilerin akademik performansını anlamlı şekilde artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu etkinliklerin sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu ve bu yolla akademik başarıya dolaylı olarak olumlu etkiler sunduğu belirtilmiştir. Broh, ders dışı etkinliklerin bireysel gelişim kadar grup dinamiklerini güçlendirdiğini ve okul bağlılığını artırarak öğrencilerin eğitim yaşamlarına olumlu etkiler sağladığını vurgulamıştır.

Marsh ve Kleitman (2002), ders dışı etkinliklerin öğrenciler üzerindeki olumlu, olumsuz ve bilinmeyen etkilerini inceleyen çalışmalarıyla, farklı sosyoekonomik ve kültürel geçmişlere sahip ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini değerlendirmişlerdir. Nicel bir araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, 2.000 öğrenciden oluşan geniş bir örneklemde veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler ve öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin okul kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ders dışı etkinliklerin genel olarak akademik başarı, özgüven, sosyal beceriler ve disiplin gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Özellikle spor, müzik ve sanat etkinliklerinin zaman yönetimi, liderlik ve disiplin becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır. Ancak, etkinliklere aşırı katılımın tükenmişlik, stres ve akademik başarıda düşüş gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca, ders dışı etkinliklerin riskli davranışlarla olan ilişkisinin, etkinlik türüne ve katılım yoğunluğuna göre değişkenlik gösterdiği ortaya konmuştur. Marsh ve Kleitman, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin çok yönlü gelişiminde önemli bir araç olduğunu, ancak bu etkinliklerin planlanmasında bireysel ihtiyaçların ve olası risklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Davalos, Chavez ve Guardiola'nın (1999), ders dışı etkinliklerin, etnik kimliğin ve okul algısının öğrencilerin erken okul terki oranları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, özellikle Hispanik öğrencilere odaklanarak, öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarını etkileyen faktörleri analiz etmektedir. Anketler aracılığıyla öğrencilerin okul algıları, etnik kimlikleri ve

ders dışı etkinliklere katılımları değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ders dışı etkinliklere katılımın ve güçlü bir etnik kimlik duygusunun, öğrenci terk oranlarını azaltmada önemli rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, okul algısının da öğrencilerin okulda kalma kararlarında etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, öğrencilerin okuldan ayrılmalarını önlemek için, etnik kimliklerinin güçlendirilmesi ve ders dışı etkinliklerin teşvik edilmesi gerektiğine dair önemli bulgular sunmaktadır.

Eccles ve Barber (1999), öğrencilerin katıldıkları çeşitli ders dışı etkinliklerin (öğrenci meclisi, gönüllülük, basketbol, geçit töreni orkestrası vb.) akademik başarı, kişisel gelişim ve sosyal uyum üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımının, onların psikolojik iyilik halleri, okulda başarıları ve sosyal becerilerindeki gelişmeleri üzerinde nasıl farklı etkiler yarattığını analiz etmiştir. Çalışma, örneklem olarak lise öğrencilerinden oluşan geniş bir grup kullanarak, bu etkinliklerin öğrenci gelişimi açısından nasıl farklı roller üstlendiğini keşfetmiştir. Sonuçlar, ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin okul bağlılıklarını ve akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynadığını, ancak hangi etkinliklerin daha fazla fayda sağladığının, etkinliğin doğasına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Brown ve Theobald (1998), gençlerin sınıf dışındaki öğrenme bağamlarını ve bu bağamların eğitimsel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarında, ders dışı etkinlikler, topluluk organizasyonları ve akran gruplarının etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, katılımcı gözlem ve literatür taraması yöntemlerini kullanarak gençlerin bu etkinliklerle olan etkileşimlerini analiz etmiştir. Örneklem, çeşitli topluluklardan gelen gençlerin katıldığı ders dışı etkinlikler ve sosyal organizasyonları kapsamıştır. Çalışmanın bulguları, ders dışı etkinliklere katılımın gençlerin sosyal bağlantılarını güçlendirdiğini, özgüvenlerini artırdığını ve akademik başarılarını destekleyici bir rol oynadığını göstermiştir. Araştırma, bu tür etkinliklerin gençlerin sosyal becerilerini geliştirme ve okul başarısını artırma potansiyelini vurgulamış, eğitimciler ve politika yapıcılar için ders dışı etkinliklerin gençlerin bütünsel gelişimine katkı sağlama yollarına dair önemli öneriler sunmuştur.

Farrell ve Meyer (1997) çalışmasında, kentsel alt sınıflarda yaşayan altıncı sınıf öğrencileri arasında şiddeti azaltmayı amaçlayan okul temelli bir programın etkinliğini incelemişlerdir. Araştırma, öğrencilere yönelik şiddetle mücadele programlarının etkisini değerlendirerek, şiddet davranışlarının okul ortamındaki çeşitli sosyal ve duygusal faktörler

tarafından nasıl şekillendiğini anlamaya çalışmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilerin şiddet eğilimlerini ve davranışlarını gözlemlemek için anketler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Sonuçlar, okul temelli programların, şiddeti önemli ölçüde azalttığını ve öğrencilerin problem çözme, stres yönetimi ve empati gibi becerilerde olumlu gelişmeler kaydettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, okul temelli müdahalelerin şiddetle mücadelede etkili olabileceğini ve erken yaşta uygulanan eğitimlerin, öğrenci davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Mahoney ve Cairns (1997) çalışmalarında, ders dışı etkinliklerin ergenlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerden oluşan geniş bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, ders dışı etkinliklere katılımın, ergenlerin problem çözme, sorumluluk alma ve akran ilişkilerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Araştırma, özellikle yapılandırılmış etkinliklerin (spor, sanat ve akademik kulüpler) öğrencilerin özsaygısını artırdığını ve riskli davranışları azaltarak daha sağlıklı sosyal bağlar geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, bu etkinliklerin ergenlerin okula bağlılıklarını artırdığı ve okulu bırakma oranlarını düşürdüğü de tespit edilmiştir. Mahoney ve Cairns, ders dışı etkinliklerin ergenlerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimine önemli katkılar sağladığını vurgulamıştır. Çalışma, bu tür etkinliklerin yalnızca bireysel gelişim için değil, aynı zamanda sosyal dayanışma ve toplumsal uyum için de kritik bir araç olduğunu öne sürmektedir. Araştırma, eğitim politikalarının ders dışı etkinlikleri daha fazla teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılmasının önemine dikkat çekmektedir.

Marsh (1988) çalışmasında, ders dışı etkinliklerin geleneksel programın bir uzantısı mı yoksa akademik hedeflere karşı bir tehdit mi oluşturduğunu sorgulamıştır. Çalışma, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının, akademik başarı ve kişisel gelişim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Marsh, bu tür etkinliklerin öğrencilere sosyal beceriler, liderlik ve iş birliği gibi değerli beceriler kazandırabileceğini, ancak aynı zamanda akademik hedeflere zarar verebilecek şekilde zaman ve enerji kaybına yol açabileceğini belirtmiştir. Araştırma, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlasa da bu etkinliklerin akademik performans üzerindeki etkilerinin karmaşık olduğunu ve her öğrenci için farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Marsh (1988) çalışması, korelasyonel bir desen kullanarak yapılmıştır. Araştırma, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarıyla nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Marsh, ders dışı etkinliklerin akademik hedefler üzerinde doğrudan bir

etkisi olup olmadığını araştırırken, öğrencilerin bu etkinliklere katılımının akademik başarıları ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ele almıştır.

Berk ve Goeble (1987) çalışmalarında, lise ve üniversite arasında ders dışı etkinliklere katılım modellerini ve bu katılımın öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, lise öğrencilerinden üniversite öğrenciliğine geçiş sürecindeki bireylerden anketler ve katılımcıların geçmiş etkinlik kayıtları aracılığıyla veriler toplanmış ve nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, lise döneminde ders dışı etkinliklere katılım gösteren öğrencilerin, üniversite yaşamına daha kolay uyum sağladığını ve akademik başarıda daha yüksek performans sergilediğini göstermiştir. Araştırma, özellikle yapılandırılmış etkinliklerin (spor, müzik, tiyatro gibi) bireylerin sosyal becerilerini, liderlik özelliklerini ve zaman yönetimi kapasitelerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, lise dönemindeki ders dışı etkinliklere katılımın, üniversite yıllarında da bu tür etkinliklere devam etme eğilimini artırdığı tespit edilmiştir. Berk ve Goeble, ders dışı etkinliklerin lise ve üniversite arasında bir köprü görevi gördüğünü ve öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişim süreçlerini desteklediğini vurgulamıştır. Çalışma, bu tür etkinliklerin eğitim süreçlerine daha stratejik bir şekilde dahil edilmesinin faydalarını detaylandırmaktadır.

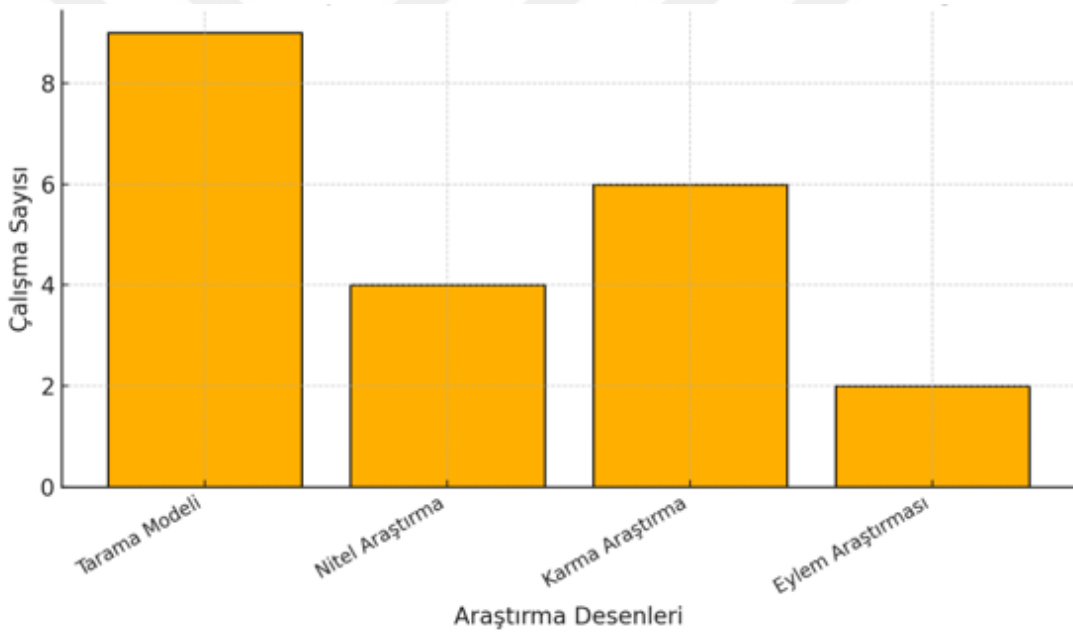
Holland ve Andre (1987) çalışmasında, ortaöğretim düzeyindeki ders dışı etkinliklere katılımın öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, bu tür etkinliklerin öğrencilerin okulda daha iyi performans sergilemelerine, sosyal beceriler geliştirmelerine ve okul aidiyetini artırmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Ancak, bu etkinliklerin uzun vadeli etkileri ve hangi tür etkinliklerin daha etkili olduğu konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Çalışma, ders dışı etkinliklere katılımın öğrenci gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini desteklerken, aynı zamanda bu alandaki eksiklikleri ve araştırılması gereken yeni soruları da ortaya koymuştur.

Baxter'ın (1936) çalışması, lise ve üniversite öğrencileri tarafından seçilen ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin zekâ seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Örneklem, bu iki eğitim seviyesindeki öğrenci gruplarından oluşmaktadır. Veriler, öğrencilerin seçtikleri etkinlikler ve bunların zekâ testlerindeki performansları üzerinden toplanmıştır. Araştırmada, anket ve test sonuçları gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin etkinlik tercihlerinin entelektüel yetenekleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin

katıldıkları ders dışı etkinliklerin, onların zekâları ve akademik başarılarıyla belirgin bir bağlantı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırma potansiyeli (Broh, 2002; Massoni, 2011), özsaygı, empati, iş birliği, liderlik becerileri ve sosyal uyum üzerindeki etkilerini (Kim ve Lee, 2014; Beck ve Edwards, 2006), riskli davranışları azaltmadaki rolünü (Cohen ve arkadaşları, 2007) problem çözme, zaman yönetimi ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine etkisini (Fredricks ve Eccles, 2006; Mahoney ve Cairns, 1997), okula bağlılıklarındaki artışa etkisini (Eccles ve Barber, 1999; Massoni, 2011) incelemeye odaklandıkları görülmektedir.

Yurtdışında ekstra programlarla ilgili yapılan çalışmaların araştırma deseni yönelik eğilimleri Şekil 2.3.'te görselleştirilmiştir.



Şekil 2.3. Yurtdışında Yapılan Çalışmaların Araştırma Deseni Eğilimleri

Şekil 2.3.'te sunulduğu üzere ekstra program ve okul dışı etkinliklerle ilgili yurtdışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu tarama modelinde tasarlanırken bazı çalışmalar nitel verilerle desteklenerek karma desende yürütülmüştür. Eylem araştırması ve nitel araştırma ise daha az tercih edilmiştir.

Bununla birlikte çalışmaların büyük çoğunluğu, ortaokul ve lise öğrencilerini kapsamaktadır (Bowers ve Sprott, 2012; Broh, 2002; Cohev vd, 2007;

Darling,2005; Eales ve Barber, 1999; Farrel ve Meyer, 1997; Feldman ve Matjasko,2005; Kim ve Lee, 2014; Lewis,2004; Massoni, 2011; Mahoney, Cains ve Former, 2003; Marsh ve Kleitman, 2002). Bazı alışmalar niversite öğrencilerini de örneklem grubu olarak seçmiştir (Berk ve Goeble, 1987). Çeşitli sosyoekonomik ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerin yer aldığı çalışmalar, geniş ve farklı örneklem gruplarıyla yürütülmüştür (Beck ve Edwards, 2006; Fredricks ve Eccles, 2006).

Yurt dışındaki çalışmalar, ekstra program etkinliklerinin bireysel ve sosyal gelişimi desteklemede önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar (Eccles ve Barber, 1999; Marsh ve Kleitman, 2002), bu etkinliklerin planlı bir şekilde organize edilmesinin, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiğini, aynı zamanda riskli davranışlardan uzak durmalarını sağladığını göstermektedir. Eğitim politikalarının, bu tür etkinlikleri daha fazla teşvik edecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin analizine ve araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, süreç odaklı yapısı itibarıyla bir eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, gerçek öğretim ortamlarında (sınıf, okul vb.) öğrenci davranışlarını, öğretim süreçlerini ve faaliyetlerini anlamayı, değerlendirmeyi ve iyileştirmeyi hedefleyen bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2005 ve Schmuck, 2006). Bu araştırma türü, özellikle eğitim uygulamalarında kullanılabilirliği, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanma imkânı ve küçük gruplarla çalışmaya imkân tanınması gibi avantajları nedeniyle tercih edilmiştir.

Eylem araştırması süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırması Süreci

Bu süreç, doğrusal bir yapıdan ziyade döngüsel bir mantık temelinde işlemekte olup ihtiyaçlara bağlı olarak sürekli güncellenebilir. Bu doğrultuda, eylem araştırması, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerini içerecek şekilde genişletilmiştir. Araştırma, ihtiyaç analizi ile başlamış, bu analiz doğrultusunda problemler tanımlanmış ve belirlenen problemlerin çözümüne yönelik öğrenme çıktıları tanımlanmıştır. Tanımlanan öğrenme çıktıları doğrultusunda, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen ekstra program etkinlikleri planlanmış ve uygulanmıştır.

Eylem araştırmasının döngüsel yapısı, programın geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve ihtiyaç halinde yeniden düzenlenmesi süreçlerini mümkün kılmıştır. Bu döngüsel yaklaşım, araştırma sürecine esneklik kazandırarak uygulanan programın etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Programın uygulama süreci tamamlandıktan sonra, elde edilen tüm veriler programın verimliliği ve etkililiği açısından değerlendirilmiş ve araştırma bulguları son bölümde detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.

Eylem araştırmasının bu araştırmada tercih edilme nedenleri şunlardır:

- Gerçek öğretim ortamlarında uygulanabilir olması,
- Küçük gruplarla çalışabilme imkânı sunması,
- Genelleme kaygısı olmaksızın bireysel ve grup ihtiyaçlarına odaklanabilmesi,
- Öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanma fırsatı sunması,
- Süreçte meydana gelen sorunları anlamaya ve çözüm önerileri geliştirmeye olanak tanınması.

Eylem araştırmasının eğitimde kullanımına ilişkin farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Kemmis & McTaggart (1988), eylem araştırmasını üç gruba ayırmaktadır: Teknik Eylem Araştırması, Pratik Eylem Araştırması ve Eleştirel Eylem Araştırması. Elliott (1991), Pratik Odaklı Eylem Araştırması ve Dönüşüm Odaklı Eylem Araştırması olmak üzere iki farklı sınıflama yapmıştır. Carr ve Kemmis (2003) tarafından yapılan sınıflama ise daha kapsamlı olup, Teknik Eylem Araştırması, Pratik Eylem Araştırması, Eleştirel Eylem Araştırması ve Diyalektik Eylem Araştırması olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır.

Teknik Eylem Araştırması, öğretim süreçlerini veya eğitim uygulamalarını belirli bir müdahale ile test etmeyi amaçlar. Genellikle öğretim yöntemlerinin etkinliğini ölçmek, öğretim süreçlerini iyileştirmek veya yeni bir eğitim modelinin etkisini değerlendirmek için kullanılır. Araştırmacı, süreci iyileştirmek için önceden belirlenmiş bir program veya yöntemi uygular ve

bunun öğrencilere olan etkisini ölçer. Bu tür araştırmalarda nicel veri analizleri, ön test-son test değerlendirmeleri ve istatistiksel fark analizleri gibi yöntemler sıklıkla kullanılır. **Pratik Eylem Araştırması** ise öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini analiz etmesine ve uygulamalarını süreç içinde geliştirmesine odaklanırken, **Eleştirel Eylem Araştırması** eğitim süreçlerindeki sosyal ve politik yapıların eleştirel bir perspektifle değerlendirilmesini amaçlar. **Diyaletik Eylem Araştırması** ise teori ve pratiği bütünleştirerek eğitim süreçlerinde sürekli bir dönüşümü hedefler.

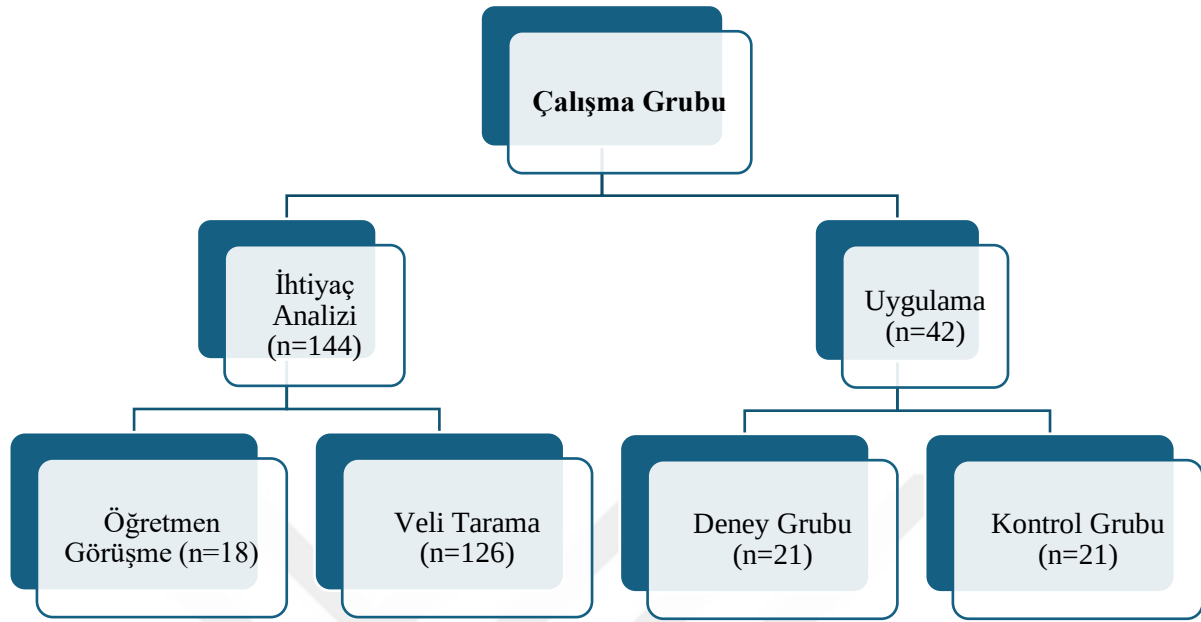
Bu araştırma, süreç temelli yapısı itibarıyla bir **Teknik Eylem Araştırması** olarak planlanmıştır. Çalışmada belirlenen ekstra programın (duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri modülü) etkisi deney ve kontrol grubu kullanılarak ölçülmektedir. Araştırma, eğitim sistemlerinin 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlayamadığı ve bireylerin bu becerileri kazanmada eksiklikler yaşadığı probleminden yola çıkarak, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir programın geliştirilmesini ve geliştirilen programın etkisini test etmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde önceden belirlenmiş bir programın etkisi, sistematik bir şekilde nicel veriler ve istatistiksel analizler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, ön test-son test analizleri, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın değerlendirilmesi ve gözlem bulgularının istatistiksel verilerle karşılaştırılması gibi yöntemler kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Antalya ili Aksu ilçesinin kırsal bir bölgesinde yer alan bir ortaokulla iş birliği içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okulun bulunduğu bölge, ağırlıklı olarak seracılık ve tarım faaliyetleriyle geçimini sağlayan bir yerleşim yeridir. Bölgede yaşayan ailelerin büyük bir kısmı, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir ve ebeveynler genellikle tarım sektöründe mevsimlik veya sürekli işlerde çalışmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda toplam 152 öğrenci eğitim görmektedir. Öğrencilerin genel olarak sınırlı imkânlarla sahip oldukları gözlemlenmiş ve bu durum, araştırmanın planlanma sürecinde dikkate alınmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, ilgili makamlardan gerekli izinler alınmış; okul yönetimi ve öğretmenler, gönüllü olarak araştırma sürecine destek vermiştir. Bölgenin kırsal yapısı ve tarıma dayalı ekonomik faaliyetleri, katılımcıların sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini şekillendirmekte, bu da çalışmanın

bulgularının yorumlanmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Çalışma grubunun detaylı yapısı Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Çalışma Grubu

Okulda kadrolu yardımcı personel ve memur bulunmadığı için bu grup araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında, iki idari personel ve 16 öğretmen ile 126 veli yer almıştır. Uygulama aşamasında ise 42 öğrenci, dokuz öğretmen aktif olarak sürece katılmıştır. Katılımcı gruplar aşağıdaki gibi detaylandırılabilir:

İdari Personel: Okul müdürü ve müdür yardımcısından oluşan iki kişi.

Öğretmenler: Farklı branşlardan toplam 16 öğretmen araştırmanın ihtiyaç analizi, 9 öğretmen uygulama süreçlerine katkıda bulunmuştur.

Veliler: İhtiyaç analizi sürecinde görüşlerine başvurulmuş 126 veli, değerlendirme sürecinde odak grup görüşmesine katılan 12 veli

Öğrenciler: Uygulama aşamasında ekstra program etkinliklerine katılan toplam 42 öğrenci (deney ve kontrol grubu olarak eşit şekilde dağıtılmıştır).

Çalışma grubunun seçiminde, iş birliğinin kolay sağlanabilmesi ve araştırmanın uygulanabilirliğinin artırılması amacıyla, araştırmacının aktif görev yaptığı okul tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış ve araştırmaya katılım için tüm paydaşlardan rıza alınmıştır.

3.2.1. İhtiyaç Analizi Çalışma Grubu

Araştırmanın ihtiyaç analizi sürecinde, okul personelinin ve öğrenci velilerinin görüşleri alınarak geniş bir katılım sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla, öncelikle okul personeliyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, ardından veli formları uygulanmıştır.

3.2.1.1. İhtiyaç Analizi Öğretmen Çalışma Grubu

Uygulama okulundaki 20 personelin 18'i ile gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmanın temel verilerinin toplanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmacı, bu okulda görev yaptığı için görüşmelere dahil edilmemiştir. Ayrıca, yardımcı personel kadrolu olmadığı ve okul öğrencilerini yeterince tanımadığı gerekçesiyle çalışmanın dışında bırakılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Personelin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Okuldaki Görevi	Branşı	Meslekteki Kıdem Yılı	Okuldaki Çalışma Süresi (yıl)
K1	Okul Müdürü	Türkçe	21	7
K2	Müdür Yard.	Türkçe	18	3
K3	Öğretmen	Türkçe	18	6
K4	Öğretmen	Türkçe	13	6
K5	Öğretmen	Matematik	15	15
K6	Öğretmen	Matematik	9	7
K7	Öğretmen	Fen Bilgisi	11	12
K8	Öğretmen	Fen Bilgisi	9	7
K9	Öğretmen	İngilizce	21	10
K10	Öğretmen	Bilişim Tek	11	7
K11	Öğretmen	Sosyal Bil.	19	13
K12	Öğretmen	Din Kült.	5	2
K13	Öğretmen	Beden Eğitimi	27	11
K14	Öğretmen	Müzik	19	11
K15	Öğretmen	Görsel Sanatlar	12	8
K16	Öğretmen	Teknoloji Tas	9	3
K17	Öğretmen	Özel Eğitim	11	1
K18	Öğretmen	Özel Eğitim	8	1

Katılımcıların kıdem süresi beş yıl ile 27 yıl arasında, okuldaki çalışma süreleri ise bir yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların çoğunluğu öğretmenlerden oluşmakta olup, müdür ve müdür yardımcısı da dâhil edilmiştir. Bu demografik dağılım, araştırmanın geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

3.2.1.2. İhtiyaç Analizi Veli Çalışma Grubu

İhtiyaç analizi veli çalışma grubunu çocukları uygulama okulunda öğrenim görmekte olan velilerden gönüllü katılım sağlayan 126 veli oluşturmaktadır. Tablo 3.2, çalışmaya katılan velilerin eğitim durumu ve cinsiyet bilgilerini özetlemektedir.

Tablo 3.2. Velilerin Cinsiyet ve Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Temel Eğitim Almamış	7	7.3	2	4.44	8	6.35
İlkokul	60	74.07	28	62.22	88	69.84
Lise	15	18.52	10	22.22	25	19.84
Üniversite	-	-	5	11.11	5	3.97

Tablo 3.2, velilerin demografik özelliklerini cinsiyet ve eğitim durumu bazında özetlemektedir. Tabloya göre, katılımcıların çoğunluğu kadınlardan (%74,07) ve ilkokul mezunlarından (%69,84) oluşmaktadır. Erkek katılımcı oranı kadınlara göre daha düşük olup, eğitim seviyesinde ağırlık ilkokul mezuniyetinde görülmektedir. Lise mezunlarının oranı %19,84 iken, üniversite mezunları katılımcıların %3,97'sini oluşturmaktadır. 'Diğer' kategorisindeki katılımcı oranı ise %6,35 olarak belirlenmiştir.

3.2.2. Uygulama Çalışma Grubu

Araştırma, Antalya ili Aksu ilçesinin kırsal bir bölgesinde yer alan bir ortaokulun beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın etkisini incelemektir. Bu bağlamda, cinsiyetin bu becerilerin gelişiminde belirleyici bir faktör olabileceği göz önünde bulundurularak, deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin eşit şekilde dağıtılması sağlanmıştır. Cinsiyet, bireyin duygusal farkındalık, empati ve iletişim becerileri üzerinde biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörler aracılığıyla etkili olabileceğinden, grupların dengeli oluşturulması araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından kritik öneme sahiptir. Nitekim, literatürde yapılan çalışmalar, kız öğrencilerin genellikle duygusal farkındalık ve empati becerilerinde daha gelişmiş olduğunu, buna karşın erkek öğrencilerin duygusal ifadeleri daha dolaylı yollarla ifade etme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Brody, 1993; Goleman, 1995). Bu nedenle,

araştırmada grupların dengesiz dağılımı, cinsiyete dayalı farklılıkları yansıtan adil bir değerlendirme yapmayı zorlaştırabilir. Dengeli bir grup yapısı oluşturulması, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkların doğru bir şekilde analiz edilmesine ve cinsiyetler arası gelişim özelliklerinin kapsamlı bir şekilde ortaya konmasına olanak tanımaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmaya dâhil edilen 42 beşinci sınıf öğrencisi, öncelikle cinsiyetlerine göre iki ayrı torbaya ayrılmıştır (kız öğrenciler bir torbada, erkek öğrenciler diğer torbada). Daha sonra her torbadan eşit sayıda öğrenci rastgele seçilerek iki gruba atanmıştır. Sonuç olarak, deney grubunda 10 kız (%47,6) ve 11 erkek (%52,4) öğrenci yer alırken; kontrol grubunda 9 kız (%42,8) ve 12 erkek (%57,2) öğrenci bulunmaktadır. Grupların cinsiyete dayalı bu dengeli dağılımı, programın etkisinin daha güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ait demografik değişkenler, Tablo 3.3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.3. Uygulama Çalışma Grubu Demografik Özellikler

	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	10	47.6	11	52.4	21	100
Kontrol Grubu	9	42.8	12	57.2	21	100

Tablo 3.2, çalışma kapsamında yer alan deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre demografik dağılımını göstermektedir. Deney grubunda 10 kız (%47,6) ve 11 erkek (%52,4) öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 9 kız (%42,8) ve 12 erkek (%57,2) öğrenci yer almaktadır. Her iki grup da eşit sayıda toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yürütülen bu araştırmada yapılan literatür taraması ışığında da araştırma problemine yanıt bulabilmek için kullanılmasına karar verilen veri toplama araçları aşağıda listelenmiştir:

1. İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Formu
2. İhtiyaç Analizi Veli Formu
3. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği
4. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Öğretmen Gözlem Formu
5. Duygu Metre Etkinlik Kitapçığı
6. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu

7. İletişim Becerileri Ölçeği
8. İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlem Formu
9. İletişim Becerileri Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu

3.3.1. İhtiyaç Analizi Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

İhtiyaç analizinin birinci aşamasında ‘Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu’, ikinci aşamasında ise ‘İhtiyaç Analizi Veli Formu’ kullanılmıştır.

3.3.1.1 İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Formu ve Geliştirilmesi

İhtiyaç analizinin ilk aşamasında okulumuz öğrencilerinin ekstra program ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu oluşturma aşamasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve 21. Yüzyıl becerilerinin dört temel başlığı (i) öğrenme ve yenilik becerileri, (ii) iletişim becerisi, (iii) bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve (iv) yaşam ve kariyer becerileri dikkate alınarak 14 taslak madde yazılmıştır. Bu taslak maddeler, bir program geliştirme uzmanı, bir çocuk psikoloğu, bir rehber öğretmen, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanından oluşan beş kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda yeniden düzenlenen görüşme formu 12 maddeye indirilmiş ve rastgele seçilen beş öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve soruların yeterince anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda herhangi bir olumsuzluk tespit edilmemiş ve 12 maddelik yarı yapılandırılmış İhtiyaç Analizi Öğretmen Görüşme Formu son şeklini almıştır.

3.3.1.2. Veli İhtiyaç Analizi Formu ve Geliştirilmesi

İhtiyaç analizinin ikinci aşamasında, öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda velilerin ekstra programa yönelik öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ‘Ortaokul Öğrencilerinin Ekstra Program İhtiyaçlarının Belirlenmesi Formu’ geliştirilmiştir. Form geliştirilme süreci aşağıdaki sistematik adımlarla tamamlanmıştır:

i. Maddelerin Oluşturulması: Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bu veriler form maddelerine dönüştürülmüştür. Oluşturulan maddeler, uzman görüşüne sunulularak içerik geçerliliği test edilmiştir.

ii. Uzman Görüşleri: Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerden ortaya çıkan kategoriler dikkate alınarak, bir dil uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve bir uzman psikolojik danışmanına uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiş ve 35 maddelik formun taslak hali oluşturulmuştur.

iii. Ön Deneme Uygulaması: Uzman görüşü doğrultusunda düzenlenen ön deneme formu, restgele seçilen ve pilot uygulama grubunun dışında tutulan 20 veliden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Bu süreçte:

- Velilerden, form maddelerinin anlaşılabilirliği ve uygulama süresi hakkında geri bildirim alınmıştır.
- Uygulama süresinin 15 ila 20 dakika arasında uygun olduğu tespit edilmiştir.
- Velilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda, anlaşılmayan ve/veya yanlış anlaşılan dört madde yeniden düzenlenmiştir.

iv. İkinci Ön Deneme Uygulaması: Düzenlenmiş olan formun son hali, tesadüfi olarak seçilen ve ilk deneme grubundan farklı 25 veliye uygulanmıştır. Bu aşamada alınan geri bildirimler, formun maddelerinin anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

v. Formun Nihai Hali ve Uygulama: İkinci ön deneme uygulaması sonucunda, form 31 maddeye indirilmiş ve pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazır hale getirilen nihai form, çalışmaya katılmaya gönüllü 126 veliye uygulanmıştır.

3.3.2 Duyuşsal Farkındalık Modülünde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Duyuşsal farkındalık modülü verilerini toplamak için birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır. Modülde kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.2.1. Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği

Çalışmanın birinci modülünde, ön test ve son test ölçmeleri için Tatar, Özdemir, Çelikbaş ve Özmen (2018) tarafından geliştirilen ‘Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek, beşli Likert tipi bir yapıya sahiptir ve 10 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin beşi ters, beşi ise düz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 50 arasında değişmektedir; yüksek puanlar, bireyin duyguları okuma ve fark etme becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tatar ve arkadaşlarının (2018) 1445 katılımcıyla

yürüttükleri çalışmada, ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .85; test-tekrar test uygulamaları arasındaki korelasyon katsayısı ise .55 olarak rapor edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, ölçek uygulanmadan önce güvenirlik katsayısını hesaplamak amacıyla aynı okulda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve deney/kontrol gruplarına dahil olmayan 116 öğrenciye uygulanmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .82 olarak hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 5023.41$; $p < .01$), bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. AFA, Temel Bileşenler Analizi ve Varimax rotasyonu ile gerçekleştirilmiş, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak, çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde iki faktörlü yapının daha uygun olduğu belirlenmiş ve bu yapı benimsenmiştir. Sonuçlar, iki faktörlü yapının toplam varyansın %52.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Alt faktörler için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ise birinci faktör için .79, ikinci faktör için .76 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin iki faktörlü yapısının desteklendiğini, yapı geçerliğinin sağlandığını ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Öğretmen Gözlem Formu ve Geliştirilmesi

Araştırmacı, ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulguları ve 'Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği' maddelerini temel alarak, 10 maddeden oluşan 'Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Yapılandırılmış Öğretmen Gözlem Formu'nu geliştirmiştir. Gözlem formu, bir program geliştirme uzmanı, bir psikolojik danışman, bir dil uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuş; alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formu, deney ve kontrol gruplarında ders vermeyen beş öğretmene uygulanmış; maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda form son hâline getirilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.2.3. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmacı, ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulgular ile ‘Duyuşsal Öz Farkındalık Ölçeği’ maddelerini temel alarak sekiz sorudan oluşan ‘Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu’nu tasarlamıştır. Hazırlanan taslak form, bir program geliştirme uzmanı, bir çocuk psikoloğu, bir rehber öğretmen, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanından oluşan beş kişilik uzman grubuna sunulmuştur.

Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, form yeniden düzenlenmiş ve madde sayısı altıya düşürülmüştür. Düzenlenen form, rastgele seçilen beş veliyle yapılan pilot uygulamada test edilmiş ve soruların anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda herhangi bir sorun tespit edilmemiş, bu doğrultuda altı maddelik ‘Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Yarı Yapılandırılmış Veli Odak Grup Görüşme Formu’ son hâline getirilmiştir.

3.3.2.4. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülü Öğrenci Etkinlikleri

Modül süresince uygulanan bazı etkinlikler, öğrencilerin süreçteki gelişimlerini ortaya koyabilecek şekilde planlanarak sürece dahil edilmiş ve uygulama esnasında öğrencilere ve velilere hangi araçların değerlendirme aracı olarak kullanılacağı konusunda bilgi verilmiştir.

3.3.2.4.1. Duygu Metre

Duygu Metre etkinlik sayfası, öğrencilerin hoşnutluk ve enerji düzeylerini, bu durumların nedenlerini ve daha iyi hissetmek için neler yapabileceklerini belirlemeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından Canva kullanılarak geliştirilen bu etkinlik sayfasının uygunluğu ve geçerliliğini sağlamak amacıyla bir psikolojik danışman, bir çocuk psikoloğu, bir program geliştirme uzmanı ve bir dil uzmanına uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda etkinlik sayfasının yönergeleri sadeleştirilmiş, açıklayıcı hâle getirilmiş ve belirsizlik yaratan ifadeler düzeltilmiştir. Hazırlanan etkinlik sayfası pilot uygulamaya tabi tutulmuştur.

Pilot uygulama, ‘Duygu Metre Etkinlik Sayfası’nın anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, rastgele seçilen 10 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında, öğrencilere etkinlik sayfasının tasarımına uygun bir açıklama yapılmış ve nasıl doldurulacağı detaylı olarak anlatılmıştır. Öğrencilerden, bir hafta boyunca her günün sonunda etkinlik sayfasını doldurmaları istenmiştir.

Pilot uygulama sonunda, öğrencilerden aşağıdaki konularda geri bildirim alınmıştır:

Anlaşılabilirlik: Etkinlik sayfasındaki yönergelerin ve soruların yeterince açık olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, yönergeleri anlaşılır bulduklarını ifade etmiştir. Ancak, bir öğrencinin ‘Hoşnutluk düzeyinizi 1-5 arasında derecelendiriniz’ ifadesini daha açıklayıcı hale getirme önerisi doğrultusunda bu bölüm yeniden düzenlenmiştir.

Uygulanabilirlik: Öğrenciler, etkinlik sayfasını günlük olarak doldurmanın zaman açısından uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Genel Görüşler: Öğrenciler, etkinlik sayfasının hem kendilerini ifade etmeleri hem de duygularını anlamaları açısından faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Pilot uygulama sonucunda elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, etkinlik sayfası üzerinde; yönergeler sadeleştirilmiş ve açıklayıcı hale getirilmiştir, belirsizlik yaratan ifadeler düzeltilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerden sonra etkinlik sayfası nihai haline getirilmiş ve ana uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Öğrenciler, modül süresince her gün ‘Duygu Metre’ kitapçığını doldurarak enerji seviyelerini ve hoşnutluk düzeylerini belirtmiş, bu düzeylerin nedenlerini açıklamış ve daha iyi hissetmek için yapabileceklerini yazmıştır. Modül tamamlandıktan sonra kitapçıklar toplanmış ve öğrencilerin duyuşsal farkındalığını değerlendirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Duygu Metre Etkinlik sayfası Şekil 3.3’te sunulmuştur.



The image shows a worksheet titled 'DUYGU METRE' (Mood Meter). At the top, there are two rows of input fields: the first row for the day of the week (Pzt, Sal, Çar, Per, Cum, Cmt, Paz) and the second row for the participant's code (KATILIMCI KODU). To the right of these are two more input fields: 'Hava Durumu:' (Weather) with weather icons and 'Günlük Modum:' (Daily Mood) with five smiley face icons. Below these are four main sections. The first section, 'HOŞNUTLUK SEVİYEM' (Happiness Level), has a percentage sign icon and a yellow arrow pointing to the 'DERECELENDİRME SEBEBİM' (Reason for Rating) section. The second section, 'ENERJİ SEVİYEM' (Energy Level), has a battery icon and a percentage sign. The third section, 'DAHA İYİ HİSSETMEK İÇİN NE YAPABİLİRİM' (What can I do to feel better), has five empty circles for notes. The fourth section, 'NOTLAR' (Notes), is a large box at the bottom for additional notes.

Şekil 3.3. Duygu Metre Etkinlik Sayfası

3.3.3 İletişim Becerileri Modülünde Kullanılan Veri Toplama Araçları

İletişim Becerileri Modülü kapsamında veri toplamak amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Modülde kullanılan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır:

3.3.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği

Çalışmanın ikinci modülünde, ön test ve son test aşamalarında Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipi 25 maddelik İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; 'İletişim İlkeleri ve Temel Becerileri', 'Kendini İfade Etme', 'Etkin Dinleme ve Sözel Olmayan İletişim' ve 'İletişim Kurmaya İsteklilik' olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Owen ve Bugay (2014), ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını .88 olarak rapor etmiştir.

Bu çalışmada, ölçek deney ve kontrol grubuna dahil olmayan 103 öğrenciye uygulanmış ve yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .81 olarak hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 4852.37$; $p < .01$), bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. AFA, Temel Bileşenler Analizi ve Varimax rotasyonu ile gerçekleştirilmiş, özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak, çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde dört faktörlü yapının daha uygun olduğu görülmüş ve bu yapı benimsenmiştir. Sonuçlar, dört faktörlü yapının toplam varyansın %48,72'sini açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuş, bu da ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Alt faktörler için hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ise birinci faktör için .78, ikinci faktör için .74, üçüncü faktör için .70 ve dördüncü faktör için .73 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin dört faktörlü yapısının desteklendiğini, yapı geçerliğinin sağlandığını ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, ölçeğin duygusal farkındalık ve iletişim becerilerini ölçmek için uygun ve tutarlı bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilerle yapılan analizler, ölçeğin 25 maddeden oluşan dört faktörlü modelinin uyum indeksleri açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu

göstermektedir: [$\chi^2(269) = 509.379$, $p < .0001$; χ^2/df oranı = 1.89; CFI = .90, IFI = .91, RMSEA = .06, SRMR = .05, GFI = .88, NFI = .92]. Elde edilen χ^2/df oranı (1.89), iyi uyum kriterini karşılamaktadır. IFI (.91), CFI (.90) ve NFI (.92) değerleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini desteklemektedir. Ayrıca, RMSEA (.06) ve SRMR (.05) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirlenmiştir. Ancak, GFI (.88) değeri düşük uyum sınırında yer almaktadır. Uygulamadan elde edilen verilere ait iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı değerleri ise birinci faktör için .78, ikinci faktör için .74, üçüncü faktör için .71, dördüncü faktör için .69 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin genel olarak yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve dört faktörlü modelin ölçümsel geçerliliği desteklediğini göstermektedir.

3.3.3.2. İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlem Formu ve Geliştirilmesi

Araştırmacı, ihtiyaç analizinde elde edilen veriler ile 'İletişim Becerileri Ölçeği' maddelerini temel alarak, 15 maddelik 'İletişim Becerileri Modülü Yapılandırılmış Öğretmen Gözlem Formu'nu geliştirmiştir. Geliştirilen form, bir program geliştirme uzmanı, bir psikolojik danışman, bir dil uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanına sunulmuş; uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Düzenlenen gözlem formu, deney ve kontrol gruplarında ders vermeyen beş öğretmene uygulanmış ve maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot uygulama sonuçlarına dayanılarak, form son hâline getirilmiş ve 'İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlem Formu' uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.3.3. İletişim Becerileri Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu ve Geliştirilmesi

Araştırmacı, ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen bulgular ile *İletişim Becerileri Ölçeği* maddelerini temel alarak 10 maddelik *Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu*'nu geliştirmiştir. Taslak form, bir program geliştirme uzmanı, bir çocuk psikoloğu, bir rehber öğretmen, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir dil uzmanından oluşan beş kişilik uzman grubuna sunulmuştur.

Uzmanlar, formun anlaşılabilirliği, içerik yeterliliği ve dilin hedef kitleye uygunluğu hakkında geri bildirim sağlamıştır. Dil uzmanı, bazı ifadelerin sadeleştirilmesi gerektiğini belirtirken ölçme-değerlendirme uzmanı, maddelerin netliği artırmak için kısa ve öz olması

gerektiğini vurgulamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda formdaki madde sayısı 10'dan 7'ye düşürülmüştür.

Düzenlenmiş form, rastgele seçilen beş veliye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sürecinde velilerden formun anlaşılabilirliği, soruların netliği ve cevaplama süresi hakkında geri bildirim alınmıştır. Velilerin çoğunluğu soruların açık ve net olduğunu belirtmiş, ancak bir veli bazı maddelerin açıklığının artırılmasını önermiştir. Bu geri bildirim doğrultusunda maddelerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda formun anlaşılabilirlik, uygulanabilirlik ve içerik açısından yeterli olduğu belirlenmiştir. Geri bildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak form, *Yedi Maddelik İletişim Becerileri Modülü Yarı Yapılandırılmış Veli Odak Grup Görüşme Formu* adıyla son hâline getirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma soruları çerçevesinde, çalışma içerisinde nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama süreci, **ihtiyaç analizi** ve **programın etkililiğini değerlendirme** olmak üzere iki ana bölümde gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, kullanılan veri toplama süreci detaylı olarak sunulmuştur.

3.4.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Verilerin Toplanması

İhtiyaç analizi süreci öğrencilerin ekstra program gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu ve veli ihtiyaç analizi formu kullanılmıştır.

3.4.1.1 İhtiyaç Analizine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Alınması

İhtiyaç analizinin ilk aşamasında, öğrencilerin eğitim süreçlerinde desteklenmesi gereken alanları belirlemek amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmen görüşlerine göre “Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçları nelerdir?” sorusuna yanıt bulunması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda, 12 maddelik görüşme formu, uygulama okulunda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 16 öğretmen ve 2 idareci ile yüz yüze uygulanmıştır. Her görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Veri kaydı ve doğrulama süreci: Okul yönetiminin ses kaydı alınmasına izin vermemesi nedeniyle, görüşmeler sırasında araştırmacı ve bu amaçla kısa bir eğitim almış bir yardımcı tarafından eş zamanlı olarak notlar tutulmuştur. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki kişi tarafından alınan notlar karşılaştırılmış, içerik açısından tutarlılığı sağlamak amacıyla ortak bir rapor oluşturulmuştur. Hazırlanan bu rapor, görüşmeye katılan öğretmenlere sunularak onayları alınmış ve ardından nitel veri dosyasına eklenmiştir.

3.4.1.2. İhtiyaç Analizine İlişkin Veli Görüşlerinin Alınması

Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla, 31 maddelik İhtiyaç Analizi Veli Formu uygulanmıştır. Form, çevrimiçi ortamda çocukları uygulama okulunda eğitim görmekte olan 126 gönüllü veliye sunulmuştur.

Velilere formu tamamlamaları için bir hafta süre tanınmış ve formu dolduran velilerin araştırmacıya onay mesajı göndermeleri istenmiştir. Bu yöntemle, veri kaybı riskinin en aza indirilmesi ve eksik yanıtların önlenmesi amaçlanmıştır.

3.4.2. Programın Etkililiğine İlişkin Verilerin Toplanması

Programın etkililiğine ilişkin veriler, her modül için ayrı ayrı toplanmış olup, sürece dair detaylar aşağıda sunulmaktadır.

3.4.2.1. Duyuşsal Öz Farkındalık Modülünün Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Duyuşsal farkındalık modülünün etkililiğini değerlendirmek amacıyla farklı paydaşlardan veri toplanmıştır. Bu kapsamda:

i. *‘Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Duyuşsal Farkındalık Modülü ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ ve ‘Duyuşsal Farkındalık Modülü uygulanan deney grubu ile hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Duyuşsal Farkındalık Modülü son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorularına yanıt aramak ve elde edilen bulguları nitel verilerle desteklemek amacıyla Duyuşsal Farkındalık Ölçeği ve Duygu Metre Etkinlik Kitapçığı kullanılmıştır.*

Duyuşsal Farkındalık Ölçeği, araştırmacı tarafından çevrimiçi ortama aktarılmış ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler, modülün

ilk haftasında (ön test) ve son haftasında (son test) olmak üzere, uygulama okulundaki Bilişim Teknolojileri sınıfında araştırmacı gözetiminde ölçeği doldurmuştur. Formun tamamlanma süresi ortalama 15 dakika sürmüştür.

Modül süresince, öğrenciler her gün *Duygu Metre Etkinlik Kitapçığı* aracılığıyla enerji seviyelerini ve hoşnutluk düzeylerini belirterek, bu durumların nedenlerini açıklamış ve daha iyi hissetmek için yapabilecekleri stratejileri yazmıştır. Modül tamamlandıktan sonra kitapçıklar toplanmış ve öğrencilerin duyuşsal farkındalığını değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir.

ii. ‘*Uygulayıcı öğretmen gözlem bulgularına göre duyuşsal farkındalık modülünün üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?*’ alt problemine cevap aramak amacıyla Yapılandırılmamış Gözlem Formu kullanılmıştır. Uygulama süreci boyunca, karşılaştığı önemli noktaları anlık olarak not etmiş ve her uygulama gününün sonunda öğrencilerle sohbet niteliğinde değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin ayrılmasının ardından, öğrenci görüşleri ve uygulamalara ilişkin detaylı notlar alınarak süreç belgelenmiştir.

iii. “*Uygulanan Duyuşsal Farkındalık Modülüne ilişkin ders öğretmenlerinin gözlem bulguları nelerdir?*” alt problemine yanıt aramak amacıyla yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubunun derslerine giren tüm öğretmenler ile deney grubunda yer alan öğrencilerin derslerine giren branş öğretmenleri için 40 dakikalık bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir.

Toplantıda, deney grubunda yer alan öğrenciler öğretmenlere bildirilmiş ve gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Ayrıca, yapılandırılmış gözlem formlarının nasıl doldurulacağı hakkında bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formları, deney grubunun derslerine giren tüm branş öğretmenlerine dağıtılmış ve öğretmenlerden her haftanın son günü formdaki maddeleri gözlemlene durumlarına göre 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir (1: Hiç gözlemlenmiyor, 5: Çok iyi gözlemleniyor). Ayrıca, ders esnasında dikkatlerini çeken belirli bir davranış olması durumunda, formların alt kısmında yer alan “Notlar” bölümüne bu gözlemleri detaylı olarak yazmaları talep edilmiştir.

iv. ‘*Uygulanan duyuşsal farkındalık modülüne yönelik veli görüşleri nelerdir?*’ alt problemine yanıt aramak amacıyla yarı yapılandırılmış Veli Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır.

Veli odak grup görüşmeleri, her biri altı kişiden oluşan iki farklı grupla gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 60 dakika sürmüştür ve görüşmeler sırasında elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı olarak yazılı hale getirilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki kaynaktan elde edilen notlar karşılaştırılmış ve tutarlılığı sağlamak amacıyla ortak bir metin oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla, veliler arasından rastgele seçilen iki katılımcıya metin okutulmuş ve içeriklerinin doğruluğu onaylandıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir.

3.4.2.2. İletişim Becerileri Modülünün Etkililiğinin Değerlendirilmesi

İletişim Becerileri modülünün etkililiğini değerlendirmek amacıyla farklı paydaşlardan veri toplanmıştır. Bu kapsamda:

i. *‘Deney grubu ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İletişim Becerileri Modülü ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ ve ‘İletişim Becerileri Modülü uygulanan deney grubu ile hiçbir uygulama yapılmayan kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İletişim Becerileri Modülü son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?’ sorularına yanıt aramak ve elde edilen bulguları nitel verilerle desteklemek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.*

İletişim Becerileri Ölçeği, araştırmacı tarafından çevrimiçi ortama aktarılmış ve öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler, modülün ilk haftasında (ön test) ve son haftasında (son test) olmak üzere, uygulama okulundaki Bilişim Teknolojileri sınıfında araştırmacı gözetiminde ölçeği doldurmuştur. Formun tamamlanma süresi ortalama 30 dakika sürmüştür.

ii. *‘Uygulayıcı öğretmen gözlem bulgularına göre iletişim becerileri modülünün üstünlük ve sınırlılıkları nelerdir?’ alt problemine cevap aramak amacıyla Yapılandırılmamış Gözlem Formu kullanılmıştır. Uygulama süreci boyunca, karşılaştığı önemli noktaları anlık olarak not etmiş ve her uygulama gününün sonunda öğrencilerle sohbet niteliğinde değerlendirme görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin ayrılmasının ardından, öğrenci görüşleri ve uygulamalara ilişkin detaylı notlar alınarak süreç belgelenmiştir.*

iii. *"Uygulanan İletişim Becerileri Modülüne ilişkin ders öğretmenlerinin gözlem bulguları nelerdir?" alt problemine yanıt aramak amacıyla yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Bu kapsamda, deney ve kontrol grubunun derslerine giren tüm öğretmenler ile*

deney grubunda yer alan öğrencilerin derslerine giren branş öğretmenleri için 40 dakikalık bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir.

Toplantıda, deney grubunda yer alan öğrenciler öğretmenlere bildirilmiş ve gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Ayrıca, yapılandırılmış gözlem formlarının nasıl doldurulacağı hakkında bilgilendirme yapılmış ve öğretmenlerin soruları yanıtlanmıştır.

Yapılandırılmış gözlem formları, deney grubunun derslerine giren tüm branş öğretmenlerine dağıtılmış ve öğretmenlerden her haftanın son günü formdaki maddeleri gözlemlene durumlarına göre 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir (1: Hiç gözlemlenmiyor, 5: Çok iyi gözlemleniyor). Ayrıca, ders esnasında dikkatlerini çeken belirli bir davranış olması durumunda, formların alt kısmında yer alan "Notlar" bölümüne bu gözlemleri detaylı olarak yazmaları talep edilmiştir.

iv. *‘Uygulanan iletişim becerileri modülüne yönelik veli görüşleri nelerdir?’* alt problemine yanıt aramak amacıyla yarı yapılandırılmış Veli Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır. Veli odak grup görüşmeleri, her biri altı kişiden oluşan iki farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 75 dakika sürmüştür ve görüşmeler sırasında elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından eş zamanlı olarak yazılı hale getirilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki kaynaktan elde edilen notlar karşılaştırılmış ve tutarlılığı sağlamak amacıyla ortak bir metin oluşturulmuştur. Görüşme verilerinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla, veliler arasından rastgele seçilen iki katılımcıya metin okutulmuş ve içeriklerinin doğruluğu onaylandıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizi ‘Nicel Verilerin Analizi’ ve ‘Nitel Verilerin Analizi’ olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, parametrik ya da non-parametrik testlerin uygulanmasına karar vermek amacıyla, toplanan verilere normallik testleri uygulanmış ve normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019). Katılımcı sayısının 50’den küçük olduğu durumlarda normallik testi için Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Razali & Wah, 2011).

Normallik varsayımının sağlanabilmesi için test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmaması (yani $p > .05$ olması) gerekmektedir (Field, 2018). Normallik testlerine ek olarak, verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiştir. George ve Mallery (2010), bu değerlerin ± 1.5 aralığında olması durumunda normallik varsayımının kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Ön test aşamasında elde edilen verilerin normalliğine ilişkin bulgular Tablo 3.6'da sunulmaktadır.

Tablo 3.6. Ön Test Verilerinin Normallik Varsayımına İlişkin Yapılan Analizler

Ön Test	Shapiro-Wilk (p)	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Farkındalık Modülü – Deney	.200	.112	-.289
Duyuşsal Farkındalık Modülü– Kontrol	.176	-.087	-.412
İletişim Becerileri Modülü– Deney	.200	-.215	.194
İletişim Becerileri Modülü– Kontrol	.200	-.475	-.098

Ön testten elde edilen verilerin normallik varsayımına uygunluğunu değerlendirmek için Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve çarpıklık ile basıklık değerleri incelenmiştir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre tüm gruplar için $p > .05$ bulunmuş, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Son test aşamasında elde edilen verilerin normalliğine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3.7'da sunulmaktadır.

Tablo 3.7. Son Test Verilerinin Normallik Varsayımına İlişkin Yapılan Analizler

Son Test	Shapiro-Wilk (p)	Çarpıklık	Basıklık
Duyuşsal Farkındalık Modülü– Deney	.200	-.680	2.489
Duyuşsal Farkındalık Modülü – Kontrol	.200	-.058	-.609
İletişim Becerileri Modülü – Deney	.174	-.328	-.211
İletişim Becerileri Modülü – Kontrol	.200	-.398	.274

Son test verilerinin normallik analizi bulgularına göre, Duyuşsal Farkındalık – Deney grubunun Shapiro-Wilk testi sonucu $p > .05$ olup, basıklık değeri ± 1.5 sınırına oldukça yakındır. Tabachnick ve Fidell (2019), çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması durumunda normallik varsayımının kabul edilebileceğini belirtmektedir. Tüm grupların

normallik testi sonuçları ve dağılım özellikleri dikkate alındığında, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik testler kullanılmıştır.

Nitel veriler, IBM SPSS Statistics programı kullanılarak betimsel ve yordamsal analizlere tabi tutulmuştur.

- Betimsel analizler, ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (SS) ve yüzdelik (%) gibi temel istatistiksel değerlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.
- Yordamsal analizler ise araştırma problemi ve alt problemlerine yanıt aramak için uygulanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur ve analiz sürecinde aşağıdaki yöntemler izlenmiştir:

Üst Temaların Belirlenmesi: Araştırma soruları analizde üst temalar olarak belirlenmiş ve veriler bu temalar altında sınıflandırılmıştır.

Kategorilerin Oluşturulması: Verilerin tematik kodlaması yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma soruları kapsamında olmayan yanıtlar analize dahil edilmemiştir.

Frekans Belirleme: Her bir kategoride yer alan ifadelerin sıklıkları frekans olarak belirtilmiştir.

Nitel veriler, eş zamanlı olarak araştırmacı ve farklı bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sürecindeki tutarlılığı değerlendirmek için Miles ve Huberman'ın (2015) ' $P = (Na / Na + Nd) \times 100$ ' formülü kullanılmıştır. Bu formüle:

Na: Kodlayıcılar arasında ortak olarak belirlenen kategori veya kod sayısını,

Nd: Kodlayıcılar arasındaki farklılık gösteren kategori veya kod sayısını ifade etmektedir.

Katsayının %80'in üzerinde olması durumunda kodlama uyumu 'yüksek' olarak değerlendirilmiştir. Kodlama sonuçlarının yüksek olduğu kabul edilmiş, analiz sürecinin güvenilirliğini desteklemiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu bölümde, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla izlenen yöntemler, kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri, veri toplama süreçlerinde alınan önlemler ve analiz sürecinde uygulanan prosedürler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.6.1. Geçerlik

Geçerlik, bir araştırmada elde edilen sonuçların, araştırmanın tasarımı ve yürütülme şekline bağlı olarak nedensel ilişkileri ne derece doğru ve güvenilir bir şekilde yansıttığını ifade eder (Campbell & Stanley, 1963). Özellikle deneysel araştırmalarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediğini sorgular. Başka bir deyişle, geçerlik, araştırma bulgularının alternatif açıklamalardan arındırılmış olmasını ifade eder (Büyüköztürk et al., 2016).

Bu araştırmada, ekstra eğitim programına bağlı olarak öğrencilerin duyuşsal farkındalığında ve iletişim becerilerinde meydana gelen gelişimin, program dışındaki faktörlerden kaynaklanmadığından emin olmak için aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır:

- **Deney ve Kontrol Grupları Kullanımı:** Deney ve kontrol grupları rastgele atanmış ve gruplar arasında başlangıçta eşdeğerlik sağlanmıştır.
- **Rastgele Atama:** Katılımcıların rastgele atanması, seçim yanlılığını en aza indirerek iç geçerliği artırmıştır.
- **Ön Test-Son Test Tasarımı:** Ölçümlerin ön test ve son test şeklinde alınması, araştırmanın bağımlı değişkenindeki değişimi daha net gözlemlemeyi sağlamıştır.
- **Yan Etkileri İzleme:** Araştırma sürecinde dışsal etkileri kontrol altına almak için önlemler alınmıştır. Örneğin, veri toplama işlemleri aynı ortamda ve aynı süreyle gerçekleştirilmiş, uygulayıcı öğretmen süreç boyunca düzenli gözlem notları tutmuştur.
- **Uzman Görüşü:** Veri toplama araçlarının geliştirilme aşamasında, araçların niteliğine uygun uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, veri toplama araçları yenilenmiştir. Ayrıca, araştırmanın her aşaması tez danışmanı tarafından incelenmiş ve verilen geribildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

- **Veri Toplama Araçlarını Çeşitlendirme:** Aynı değişkeni ölçmek için farklı veri toplama araçları (örneğin, ölçek, gözlem, görüşme) kullanılarak sistematik bir değerlendirme yapılmıştır.
- **Uzun Süreli Etkileşim:** 12 haftalık uygulama sürecinde katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olmuş, böylece veri toplama sürecinin güvenilirliği artırılmıştır.
- **Katılımcı Teyidi:** Görüşme kayıtlarının doğruluğunu teyit etmek amacıyla, her gruptan rastgele seçilen iki katılımcıya görüşme kayıtları okutulmuş ve içerik doğrulanmıştır.
- **Veri Doygunluğu:** Veri toplama süreci, yeni ve farklı yanıtlar elde edilmemeye başlanana kadar sürdürülmüş ve verilerin doyuma ulaşması sağlanmıştır.

3.6.2. Güvenirlik

Güvenirlik, bir araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ve yöntemlerin tutarlı ve kararlı sonuçlar üretme kapasitesini ifade eder. Güvenirlik, ölçmelerin hatalardan ne derece arındırılmış olduğunu ve aynı koşullarda tekrarlandığında aynı sonuçların elde edilip edilemeyeceğini değerlendirir (Büyüköztürk, 2017).

Araştırmanın güvenilirliği, elde edilen verilerin güvenilir bir temele dayandığını ve bu verilerin doğruluğuna olan güvenin artırıldığını gösterir. Güvenilir bir ölçüm, aynı koşullarda farklı zamanlarda veya farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiğinde tutarlı sonuçlar üretmelidir.

Bu araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır:

- **İstatistiksel Analiz:** Ölçme araçları için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır.
- **Pilot Çalışmalar:** Ölçme araçları, çalışma grubuna uygulanmadan önce küçük bir pilot grup üzerinde test edilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve tutarlılığı değerlendirilmiştir.
- **Ölçme Araçlarını Standardize Etmek:** Tüm ölçme araçları, tüm katılımcılara aynı koşullarda ve aynı talimatlarla uygulanmıştır.
- **Çoklu Veri Toplama Araçları Kullanmak:** Aynı kavram, ölçek, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları ile ölçülerek çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır.
- **Kodlayıcılar Arası Uyum:** Nitel verilerin analizinde, araştırmacıyla birlikte bir uzman daha kodlama yapmış ve kodlama uyum düzeyi hesaplanmıştır.
- **Kodlayıcı Eğitimi:** Kodlayıcılar arasındaki farklı algılar ve yorumların güvenilirliği etkileyebileceği düşünülerek diğer kodlayıcıya araştırmacı tarafından kodlayıcı eğitimi

verilmiştir. Eğitim 4 oturum şeklinde düzenlenmiştir. 1. Oturumda; araştırmanın amaçları, temel araştırma soruları ve veri analizi süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Kodlama çerçevesi ve temalar tanıtılmıştır. 2. Oturumda; örnek bir veri seti sağlanmış ve kodlama sürecinin deneyimlenmesi istenmiştir. 3. Oturumda: Kodlayıcıların ilk kodlama sonuçları karşılaştırılmış ve ortaya çıkan farklılıklar tartışılmıştır. Tartışma sonucunda kodlama rehberi üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. 4. Oturum (Pilot Kodlama): Kodlayıcılar, gerçek veri setinden rastgele seçilen 5 görüşme transkriptini kodlamıştır. Kodlama sonuçları arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (%85).

- **Kodlama Rehberi:** Kodlayıcıların kodlama sürecini tutarlı bir şekilde yürütmelerini sağlamak için, kodlama amaçları, temalar, alt kategoriler, kodlama prosedürü ve kodlama kurallarını içeren bir rehber hazırlanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacı tez danışmanı rehberliğinde çok yönlü bir rol üstlenmiştir. Öncelikle, çalışmanın temelini oluşturan duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri kazandırmaya yönelik eğitim programının tasarımını gerçekleştirmiştir.

Programın tasarım sürecinde, alan yazındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiş, hedef grubun ihtiyaçları belirlenmiş ve bilimsel temellere dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir.

Araştırmacı yalnızca programın tasarımında değil, aynı zamanda uygulama sürecinde de aktif bir rol üstlenerek "uygulayıcı araştırmacı" olarak süreci yönetmiştir. Programın uygulanma aşamasında, hedef grubu oluşturan katılımcılarla doğrudan etkileşime girerek eğitim etkinliklerini yönetmiş, programın içeriğine uygun öğrenme ortamlarını oluşturmuş ve katılımcıların sürece aktif katılımını teşvik eden bir rehberlik yaklaşımı benimsemiştir.

Bununla birlikte, araştırmacı, programın etkililiğini değerlendirme sürecini de yürütmüştür. Bu süreçte hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarından yararlanılmış, elde edilen veriler sistematik analiz teknikleriyle değerlendirilerek programın çıktıları kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Ayrıca, değerlendirme sürecinde, katılımcılardan alınan geri bildirimler ve araştırmacının uygulama sürecine yönelik gözlemleri birlikte ele alınarak programın güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmacı, programın tasarımından uygulama sürecine ve değerlendirme aşamasına kadar araştırmanın tüm basamaklarında aktif bir rol üstlenmiş; süreç, bütüncül bir yaklaşımla yönetilmiştir.

3.8. Duyuşsal Farkındalık ve İletişim Becerileri Geliştirmeye Yönelik Program Tasarımı

Araştırmacı, eğitim programı geliştirme basamakları doğrultusunda beşinci sınıf öğrencileri için *Ekstra Öğretim Programı* tasarlamıştır. Bu doğrultuda, programda kazandırılması hedeflenen yetkinlikler belirlenmiş, her modülün başlangıç ve bitiş noktaları net bir şekilde tanımlanmış ve modüller arasında bütünlük sağlanmıştır (Demirel, 2021). Tasarlanan programın taslak versiyonu, bir dil uzmanı, iki program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir çocuk psikoloğu, bir uzman psikolojik danışman ve bir rehber öğretmenden oluşan uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, programın içeriği, dil kullanımı ve yaş grubuna uygunluğu hakkında ayrıntılı geri bildirimde bulunmuştur. Bu geri bildirimler doğrultusunda program üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, yeniden düzenlenen taslak tekrar uzmanlara gönderilerek onay alınmıştır.

3.8.1. Yaklaşım ve Metot

Bu program, öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımlarından biri olan *yaşantı merkezli tasarım* temel alınarak hazırlanmıştır. Yaşantı merkezli program tasarım yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi deneyimleri üzerinden yapılandırmasını, günlük yaşamla ilişkilendirerek bilgiyi anlamlandırmasını ve öğrenmeyi etkin yaşantılar yoluyla gerçekleştirmesini öngörür. Bu yaklaşım, öğrencilerin doğrudan deneyimlerle öğrenmesini destekleyerek, bilgi ve becerileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını keşfetmelerine olanak tanır (Dewey, 1938; Demirel, 2019).

Yaşantı merkezli program tasarım yaklaşımının temel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

(i) **Öğrenmenin Yaşantıya Dayandırılması:** Eğitim sürecinin merkezinde öğrencinin bireysel yaşantıları ve deneyimleri yer alır. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri dikkate alınarak planlanan dersler, yeni bilgilerin anlamlandırılmasını kolaylaştırır. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin aktif katılımıyla şekillendirilir ve gerçek hayattaki problemlerle ilişkilendirilerek uygulanır (Dewey, 1938).

(ii) Deneyim Yoluyla Öğrenme: Öğrenciler, bilgiyi doğrudan yaşantılar yoluyla keşfeder ve öğrenir. Deneyerek, gözlem yaparak ve problem çözerek edindikleri bilgi ve beceriler, kalıcı öğrenmeyi sağlar. Öğretmen, öğrencinin deneyimlerini zenginleştiren rehber konumundadır.

(iii) Aktif Katılım ve Problem Çözme: Öğrencilerin sadece bilgiyi alıcı olarak değil, bilgiyi oluşturan, keşfeden ve uygulayan bireyler olmaları hedeflenir. Problem çözme, keşfetme, sorgulama ve uygulamalı etkinlikler, yaşantı merkezli öğrenmenin temel bileşenleridir (Kolb, 1984).

(iv) Gerçek Yaşam Bağlantıları: Eğitim programları, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla doğrudan bağlantılı olacak şekilde tasarlanır. Gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme senaryoları, projeler ve etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanır. Böylece öğrenme, yalnızca teorik bir süreç olmaktan çıkıp, yaşantılarla bütünleşir.

(v) Öğrenme Ortamlarının Deneyime Uygun Şekilde Düzenlenmesi: Öğrenme ortamları, öğrencilerin etkileşimde bulunabilecekleri, araştırma yapabilecekleri ve deneyim kazanabilecekleri şekilde yapılandırılır. Çeşitli materyaller, gerçek yaşam senaryoları ve etkileşimli etkinlikler, öğrenme sürecini daha etkili hale getirir.

(vi) İşbirlikli ve Sosyal Öğrenme: Grup çalışmaları, proje temelli öğrenme ve işbirlikçi etkinlikler sayesinde öğrenciler, yaşantıları paylaşarak birlikte öğrenir. Sosyal etkileşim, öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine, eleştirel düşüncelerine ve takım çalışması becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar.

(vii) Süreç Odaklı Değerlendirme: Değerlendirme süreci, öğrencinin yaşantıları ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme sürecindeki ilerlemesini ölçmeye odaklanır. Portfolyo değerlendirmeleri, gözlemler, performans değerlendirmeleri ve geri bildirimler, öğrencinin yaşantı temelli öğrenmesini destekler. Geleneksel testlerden ziyade, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimi esas alınır (Kolb, 1984; Dewey, 1938).

(viii) Öz-Düzenleme ve Yaşantıya Dayalı Öğrenme Sorumluluğu: Yaşantı merkezli yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine, karar vermelerine ve edindikleri deneyimleri anlamlandırmalarına olanak tanır. Böylece öğrenciler, yaşam boyu öğrenme becerileri geliştirir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenir.

Yaşantı Merkezli Program Tasarım Yaklaşımı, öğrencilerin öğrenme sürecini günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanıyarak bilgiyi içselleştirmelerini sağlar. Deneyim, uygulama ve keşif odaklı bu yaklaşım, öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri edinmelerine yardımcı olur. Eğitim sürecini gerçek yaşamla bütünleştiren bu model,

öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerileri kazandırarak onların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sunar.

3.8.2. İş Zaman Çizelgesi

Hazırlanan ekstra programı kapsamında yürütülecek çalışmalar Şekil 3.4'te sunulan iş zaman çizelgesine göre planlanmıştır.

Aylar	EKİM /KASIM				ARALIK/ OCAK/ŞUBAT				MART/NİSAN/ MAYIS				
	Haftalar	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
İşlem basamakları													
Planlama													
İhtiyaç Analizi													
Hedef Yazımı													
Davranış Yazımı													
İçerik Analizi													
Belirtke Tablosu													
Eğitim Durumu													
Uygulama Kılavuzu													
Uygulama													
Değerlendirme													

Şekil 3.4. İş Zaman Çizelgesi

3.8.3. İhtiyaç Analizi ve Değerlendirilmesi

Bu çalışmada, ihtiyaç analizi süreci için betimsel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel araştırma, mevcut durumun ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve analiz edilmesini amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İhtiyaç analizi süreci üç ana aşamada yürütülmüştür: (i) literatür taraması, (ii) öğretmen görüşmeleri ve (iii) İhtiyaç Analizi Veli Formunun uygulanması.

(i) Literatür Tarama: Araştırmanın başlangıç aşamasında, 21. yüzyıl becerileri üzerine kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu taramada, çağdaş eğitim yaklaşımlarında 21. yüzyıl becerilerinin önemi, toplumsal sorunlarla bu beceriler arasındaki ilişki ve mevcut öğretim programlarında bu becerilere ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir. Literatür taraması, ihtiyaç analizinin temelini oluşturmuş ve çalışmanın diğer aşamalarında izlenecek yolu belirlemiştir (Demirel, 2017).

(ii) Öğretmen Görüşmeleri: Uygulama okulunda görev yapan 18 öğretmen ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 40 dakika

sürmüştür. Okul yönetiminin ses kaydı alınmasına izin vermemesi nedeniyle, görüşme notları araştırmacı ve bu amaçla kısa bir eğitim almış bir yardımcı tarafından eş zamanlı olarak tutulmuştur. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, her iki kişi tarafından alınan notlar karşılaştırılmış ve ortak bir rapor haline getirilmiştir. Hazırlanan rapor, görüşmeye katılan öğretmenlere sunularak onayları alınmış ve ardından nitel veri dosyasına eklenmiştir.

(iii) İhtiyaç Analizi Veli Formu: Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, velilere uygulanmak üzere 20 maddelik bir anket formu hazırlanmıştır. Bu form, Google Formlar aracılığıyla 126 veliye ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır.

Öğretmen görüşmelerinden ve veli anketinden elde edilen veriler, yaş gruplarına uygunluk açısından bir program geliştirme uzmanı, bir çocuk psikoloğu ve bir psikolojik danışman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, ihtiyaçların hedef kitleye uygun biçimde şekillendirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.8.4. Öğrenme Yaşantıları Düzenneği

İhtiyaç analizinden elde edilen bulgular, ilgili uzmanlarla paylaşılmış ve programın uygulanacağı yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme süreci sonucunda, ‘Duyuşsal Farkındalık Modülü’ ve ‘İletişim Becerileri Modülü’nün hedef yaş grubuna uygun olduğu belirlenmiştir. Ancak, ‘Kariyer Becerileri Modülü’nün üst sınıf seviyeleri için daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

3.8.4.1. Programın Hedefleri

Bu program, iki ana modülden oluşmaktadır: ‘Duyuşsal Farkındalık’ ve ‘İletişim Becerileri’. Her bir modül, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek üzere yapılandırılmıştır. Aşağıda, her bir modülün hedefleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Birinci Modül- Duyuşsal Farkındalık;

Bu modül, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını artırmayı ve duygularını yönetebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hedef yetkinliklerin haftalara göre dağılımı Tablo 3.4’te özetlenmiştir.

Tablo 3.4. Duyuşsal Farkındalık Modülü Hedef Yetkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Hedef Yetkinlik
2. Hafta	Duyguları Tanıma
3. Hafta	Öfkeyi Tanıma ve Kontrol Edebilme
4. Hafta	Üzüntüyü Tanıma ve Baş Etme Becerileri Geliştirme
5. Hafta	Öz Güven ve Benlik Saygısını Arttırma

Tablo 3.4, Duyuşsal Farkındalık Modülü kapsamında planlanan hedef yetkinliklerin, uygulama sürecinde haftalara göre nasıl dağıtıldığını göstermektedir.

- **Duygularını tanıyabilme:** (i) Öğrenciler, kendi duygularını fark edebilecek. (ii) Öğrenciler kendi duygularını tanımlayabilecek.
- **Duygularını doğru adlandırabilme:** Duygularını anlamlı ve doğru kelimelerle ifade edebilecek.
- **Duygularını açık bir şekilde ifade edebilme:** Duygularını baskılamadan ve açık bir şekilde paylaşabilecek.
- **Ruh halini etkileyen faktörleri açıklayabilme:** Ruh hallerini etkileyen durumları analiz edebilecek.
- **Kontrolsüz duyguların sonuçlarını açıklayabilme:** Duyguların kontrolsüzce yaşandığında olası sonuçlarını anlayabilecek.
- **Öfke kontrol stratejilerini kullanabilme:** Öfkesini kontrol etmek için uygun stratejiler geliştirebilecek.
- **Üzüntüyle baş edebilme:** Üzüntülerini baskılamadan yönetebilecek.
- **Öz güven geliştirme:** Kendine olan güvenini artırabilecek.

İkinci Modül- İletişim Becerileri;

Bu modül, öğrencilerin etkili iletişim becerileri kazanmalarını ve sosyal ilişkilerinde sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Hedef yetkinliklerin haftalara göre dağılımı Tablo 3.5’te özetlenmiştir.

Tablo 3.5. İletişim Becerileri Modülü Hedef Yetkinliklerin Haftalara Göre Dağılımı

Hafta	Hedef Yetkinlik
2. Hafta & 3. Hafta	Bilişsel ve Duyuşsal Empati Geliştirme ve Sağlıklı İletişim Kurma
4. Hafta	Sağlıklı Sınırlar Oluşturmak ve ‘Hayır’ demeyi öğrenme
5. Hafta	Etkili bir Dinleyici Olma

Tablo 3.5, İletişim Becerileri Modülü kapsamında planlanan hedef yetkinliklerin, uygulama sürecinde haftalara göre nasıl dağıtıldığını göstermektedir.

- **Sağlıklı sınırlar koymayı öğrenme:** (i) Kendi kişisel sınırlarını belirleyebilecek. (ii) Bu sınırları koruyabilecek.
- **Rahatsızlık veren durumları uygun bir dille ifade edebilme:** Hoşlanmadığı durumları

açık ve saygılı bir şekilde ifade edebilecek.

- **‘Hayır’ diyebilme:** Uygun olduğunda kendi kararlarını savunarak ‘hayır’ demeyi öğrenebilecek.
- **Bilişsel empati kurabilme:** (i) Karşısındaki bireylerin düşüncelerini anlayabilecek. (ii) Bu doğrultuda uygun tepki verebilecek.
- **Duyuşsal empati kurabilme:** Başkalarının duygularını hissedip anlayarak empati geliştirebilecek.
- **Etkili bir dinleyici olma:** Karşısındaki bireyi dikkatle ve anlayışla dinleyebilecek.

Bu hedefler, programın öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırıldığını göstermektedir. Her iki modül, öğrencilerin bireysel farkındalıklarını artırmalarına, sosyal etkileşimlerini güçlendirmelerine ve etkili iletişim stratejileri geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

3.8.4.2. Ünitenin İçeriği

Bu programın içeriği hazırlanırken ‘*Modüler Programlama Yaklaşımı*’ temel alınmıştır. Modüler programlama yaklaşımı, öğrenme süreçlerinin belirli temalar veya konu alanlarına göre bağımsız modüller şeklinde düzenlenmesini öngörür. Bu yaklaşım, öğrencilerin her modülde belirli bir alana odaklanarak öğrenmeyi derinleştirmelerine olanak sağlar. Her modül, belirli bir konuyu kapsamlı bir şekilde ele almak üzere tasarlanmıştır (Demirel, 2017).

Her modülün içeriği, ilgili modülün hedefleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Aşağıda, her modülün içeriği ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Duyuşsal Farkındalık Modülünün İçeriği;

Bu modül, öğrencilerin duygusal farkındalık geliştirmelerine ve duygularını daha etkin bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır. İçeriği şu unsurları kapsamaktadır:

Duyguları Tanıma ve Adlandırma: Öğrencilerin temel duygularını tanımlarını ve doğru şekilde ifade etmelerini sağlamak.

Duyguları Doğru İfade Etme Yolları: Öğrencilere, duygularını açık ve saygılı bir şekilde ifade etme yöntemlerini öğretmek.

Olumsuz Duygularla Baş Etme Stratejileri: Öfke, üzüntü gibi olumsuz duyguların yönetimi için etkili stratejiler geliştirmek.

Öz Güven Geliştirme Yöntemleri: Öğrencilerin öz yeterlilik algılarını ve

özgüvenlerini artıracak uygulamalara yer vermek.

İletişim Becerileri Modülünün İçeriği;

Bu modül, öğrencilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmelerine yönelik bir çerçeve sunar. İçeriği şu unsurları içermektedir:

Bilişsel empati: Öğrencilerin, karşılarındaki bireylerin düşüncelerini ve bakış açılarını anlamalarını sağlamak.

Duyuşsal empati: Başkalarının duygularını hissedebilme ve bu duygulara uygun şekilde tepki verebilme becerisini geliştirmek.

Sağlıklı sınır koyma: Öğrencilere, kendi kişisel sınırlarını belirleme ve bu sınırları koruma becerisi kazandırmak.

Etkili dinleyici olma teknikleri: Öğrencilere, karşılarındaki kişiyi aktif ve anlayışlı bir şekilde dinleme becerisi kazandırmak.

3.8.4.3. Öğrenme Yaşantıları

Her modül, öğrencilerin ilgili yetkinlikleri etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayan bir film, bir kitap ve bir proje etkinliği içermektedir. Modül uygulamaları, sistematik bir şekilde planlanmıştır.

İlk hafta, modülün tanıtımı ve ön test uygulamaları için ayrılmıştır.

İkinci haftalarda, film etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve bu haftalar üç gün süresince, günlük iki ders saati (40+40 dakika) olarak planlanmıştır.

Diğer haftalar, haftada bir gün olmak üzere, yine günlük iki ders saati şeklinde yapılandırılmıştır.

Program kapsamında kullanılan etkinlikler hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılmış akademik çalışmalar, uygulama örnekleri ve etkinlik kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenerek hazırlanmıştır. Bu süreç, etkinliklerin hem akademik temellerini güçlendirmiş hem de uygulama açısından zenginlik katmıştır.

Etkinliklerin ayrıntıları EK 10'da sunulmuştur.

3.8.5. Uygulama Süreci

Bu bölümde, programın uygulama sürecine ilişkin detaylar sunulmuştur.

3.8.5.1. Duyuşsal Farkındalık Modülünün Uygulanması

Duyuşsal Farkındalık Modülü, toplamda altı hafta boyunca uygulanmıştır. İkinci hafta (film izleme etkinliğinin olduğu hafta) üç gün, günlük ikişer saatlik oturumlar gerçekleştirilmiş; diğer haftalarda ise bir gün, ikişer saatlik oturumlarla planlama yapılmıştır.

İlk hafta, modülün tanıtımı yapılmış ve ön testler uygulanmıştır. Son hafta ise son testler gerçekleştirilerek uygulamanın sonuçları değerlendirilmiştir. **1. Hafta:** Öğrenci ve öğretmenler için ölçme araçlarının uygulanmasıyla mevcut durum tespit edilmiştir. **2-5. Haftalar:** Her hafta farklı bir hedef yetkinliğe odaklanılarak duyuşsal farkındalık, öfke ve üzüntü yönetimi, öz güven ve benlik saygısının artırılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir. **6. Hafta:** Öğrenci ve öğretmen ölçme araçlarının yanı sıra veli odak grup görüşmeleriyle modülün etkililiği kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Bu planlama, öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını sistematik bir şekilde geliştirmeyi ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmayı hedeflemiştir.

3.8.5.2. İletişim Becerileri Modülünün Uygulanması

İletişim Becerileri Modülü, toplamda altı hafta boyunca uygulanmıştır. İkinci hafta (film izleme etkinliğinin olduğu hafta) üç gün, günlük ikişer saatlik oturumlar gerçekleştirilmiş; diğer haftalarda ise bir gün, ikişer saatlik oturumlarla planlanmıştır.

1. Hafta: Modül tanıtımı gerçekleştirilmiş ve öğrenci ile öğretmenlere yönelik iletişim becerilerini değerlendiren ölçekler uygulanmıştır. **2-5. Haftalar:** Her hafta belirli bir iletişim becerisi üzerine odaklanılmıştır. Bilişsel ve duyuşsal empati geliştirme, sağlıklı iletişim kurma, sınır belirleme ve etkili dinleme gibi beceriler uygulamalı etkinliklerle ele alınmıştır. **6. Hafta:** Modülün son haftasında, öğrenci ve öğretmen ölçme araçlarıyla birlikte veli odak grup görüşmeleri yapılarak modülün etkililiği değerlendirilmiştir.

Bu planlama, öğrencilerin iletişim becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi, günlük yaşamlarında etkili iletişim kurmalarını ve sosyal etkileşimlerini güçlendirmeyi hedeflemiştir.

3.8.6. Değerlendirme

Programın değerlendirilmesi hem süreç hem de sonuç değerlendirme yaklaşımlarını kapsayan bir çerçevede gerçekleştirilmiştir. Süreç değerlendirme, programın uygulanma aşamalarındaki etkinliği ve hedeflere uygunluğu belirlemek amacıyla yürütülmüş; sonuç değerlendirme ise programın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştığını değerlendirmek üzere yürütülmüştür.

Değerlendirme sürecinde, karma yöntem benimsenmiştir. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak daha kapsamlı bir analiz yapılmıştır:

Öğretmen Gözlemleri: Uygulama sürecinde uygulayıcı öğretmenin yapılandırılmamış gözlemlerine ve ders öğretmenlerinin yapılandırılmış gözlemlerine dayalı veri toplanmıştır. Bu veriler, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerindeki gelişimini izlemek için kullanılmıştır.

Öğrenci Geri Bildirimleri: Öğrencilerden, her günün sonunda sohbet havasında gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla programla ilgili duygu ve düşüncelerine ve programın kendilerine kattığı becerilere yönelik geri bildirim alınmıştır. Bu geri bildirimler, öğrencilerin algılarını ve deneyimlerini anlamak için kullanılmıştır.

Veli Odak Grup Görüşme: Velilerden, öğrencilerinin sosyal ve duygusal becerilerindeki değişikliklere dair geri bildirim almak amacıyla odak grup görüşmeleri uygulanmıştır.

Ölçme Araçları: Duyuşsal Farkındalık Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği öğrencilerin programdan ne derece yararlandığını değerlendirmek için kullanılmıştır.

Değerlendirme süreci, programın başlangıcından itibaren planlı bir şekilde yürütülmüştür. Süreç boyunca, programın uygulanabilirliği ve öğrenciler üzerindeki etkileri izlenmiş, modül bazında hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilmiş, değerlendirme sonuçlarına göre programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri alanlarındaki ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik bir ekstra öğretim programı geliştirmek ve geliştirilen programın duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini nicel ve nitel verilerle değerlendirmektir.

Bu bölümde, araştırma sorularına yönelik olarak toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur.

4.1. İhtiyaç Analizi Bulguları

Okul personeli ve velilerle öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri alanlarındaki ihtiyaçlarını tespit etmek üzere yapılan ihtiyaç analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada, ‘Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçları nelerdir?’ araştırma alt sorusuna yanıt aranmış, okulda görev yapan bir müdür, bir müdür yardımcısı ve 16 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcılara ekstra program hakkında genel bilgi verilmesiyle başlamış ve ardından öğrencilerin ekstra program ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini serbestçe ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşme sürecinde, araştırmacı, katılımcıların açıklamalarını derinleştirmek ve detaylandırmak amacıyla derinleştirici sorular yöneltilmiştir.

Okul idaresinin talebi doğrultusunda, görüşmeler sırasında ses veya video kaydı alınmamış, bunun yerine araştırmacı ve araştırmacı tarafından eğitilmiş bir yardımcı, görüşmeleri eş zamanlı olarak not etmiştir. Görüşmelerin ardından, her iki kişinin notları karşılaştırılarak birleştirilmiş ve tek bir metin haline getirilmiştir. Bu metinler, katılımcılara sunulurken kontrol edilmiş ve onay alınmıştır. Nihai metinler, araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecine dahil edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen metinler, araştırmacı ve bir program geliştirme uzmanı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte, veriler tematik olarak kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler ve kodlar, verilerden elde edilen temaların ve alt kategorilerin sistematik bir şekilde sunulmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu yapı, araştırma sorularıyla ilişkili bir şekilde düzenlenmiş ve Tablo 4.1’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Öğretmen Görüşmeleri Tema – Alt Tema Listesi (n=18)

Tema	Alt Tema	Frekans (f=18)
Duyuşsal Farkındalık	Duygularını tanıma	13
	Duygularını kabul etme	15
	Duygularını doğru ifade etme	16
	Öz güven geliştirme	13
	Kendini olduğu gibi kabul etme	10
	Olumlu benlik tutumu geliştirme	8
Kariyer Becerileri	Gerçekçi hedefler belirleme	10
	Öz disipline sahip olma	16
	İş birliği yapma / Takım çalışması	12
	Farklı ortamlara uyum sağlama	6
	Baskı ve stres ile başa çıkabilme	8
	İnisiyatif alma	16
İletişim Becerileri	Etkin bir dinleyici olma	12
	Esnek olma	9
	Hoş görülme	14
	Bilişsel empati geliştirme	11
	Duyuşsal empati geliştirme	13
	Doğru iletişim kurma	9
	Eleştiriye açık olma	11
	Hayır demeyi öğrenme	7

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ekstra program ihtiyaçları;

Duyuşsal Farkındalık alanında; öğrencilerin duygularını tanıma, kabul etme ve doğru bir şekilde ifade etme konularında önemli bir desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin duygularını anlamlandırma ve içselleştirme süreçlerinde zorluk yaşadığı, bu durumun hem akademik performanslarını hem de sosyal ilişkilerini doğrudan etkilediği ifade edilmiştir. Ayrıca, öz güven geliştirme ve kendini olduğu gibi kabul etme öğretmenler tarafından sıkça vurgulanan diğer önemli ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. Olumlu benlik tutumu geliştirme ise bu alandaki diğer konulara kıyasla daha az dile getirilmiştir, ancak yine

de öğrencilerin öz değer algılarını güçlendirmek adına dikkate alınması gereken bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Kariyer Becerileri alanında; öğretmenler öğrencilerin öz disiplin kazanma, inisiyatif alma ve takım çalışması becerilerine yönelik desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Günümüz eğitim sisteminde akademik başarı kadar bireysel sorumluluk bilincinin gelişmesi, karar alma süreçlerine etkin katılım sağlama ve iş birliği içinde çalışma yetkinliği de giderek önem kazanmaktadır. Gerçekçi hedefler belirleme ve stresle başa çıkma becerileri, öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri açısından önem taşıyan ancak orta düzeyde vurgulanan gereksinimler arasında yer almıştır. Farklı ortamlara uyum sağlama becerisi ise diğer kariyer becerilerine kıyasla daha az ön plana çıkmış, ancak öğrencilerin değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi açısından göz ardı edilmemesi gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir.

İletişim Becerileri alanında; öğrencilerin hoşgörülü olma, empati geliştirme (özellikle duyuşsal empati) ve etkin bir dinleyici olma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğu öne çıkmaktadır. Özellikle duygusal empati becerilerinin eksikliği, öğrencilerin akranlarıyla ve yetişkinlerle sağlıklı ilişkiler kurma süreçlerinde engeller oluşturabilmektedir. Bilişsel empati, eleştiriye açık olma ve doğru iletişim kurma becerileri belirli bir öneme sahip olmakla birlikte, öğretmenler tarafından hoşgörü ve duygusal empati kadar sık vurgulanmamıştır. Hayır diyebilme becerisi, öğrencilerin kişisel sınırlarını koruyabilmesi açısından kritik bir yetkinlik olsa da diğer iletişim becerilerine kıyasla daha az vurgulanmıştır.

Genel olarak, öğretmen görüşlerine göre duygularını ifade etme ve kabul etme, öz disiplin kazanma ve hoşgörülü olma öğrencilerin en fazla desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar olarak ön plana çıkmaktadır. Daha az sıklıkla dile getirilen ancak yine de göz ardı edilmemesi gereken konular ise olumlu benlik tutumu geliştirme, farklı ortamlara uyum sağlama ve hayır diyebilme becerisidir.

İkinci aşamada, ‘Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ihtiyaçlarına dair öğretmen görüşleri ile veli görüşleri birbirlerini destekler nitelikte midir?’ araştırma alt sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, velilerin ekstra program ihtiyaçlarına yönelik inançlarını değerlendirmek amacıyla ‘Ortaokul Öğrencilerinin Ekstra Program İhtiyaçlarının Belirlenmesi Formuna’ dönüştürülmüştür. Formdan elde edilen bulgular, Tablo 4.2’de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Veli Form Sonuçları (n=126)

Madde	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Duygularını tanımaya ihtiyacı vardır	75	59.5	30	23.8	21	16.7
2. Duygularını kabul etmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır.	113	89.6	5	3.9	8	6.3
3. Duygularını doğru ifade etmeye ihtiyacı var.	113	89.6	5	3.9	8	6.3
4. Yeteneklerinin farkına varmaya ihtiyacı vardır.	112	88.8	3	2.3	11	8.7
5. Kendini olduğu gibi kabul etmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır.	88	69.8	28	22.2	10	7.9
6. Olumlu benlik tutumu geliştirmeye ihtiyacı vardır.	83	65.8	36	28.5	7	5.5
7. Gerçekçi hedefler belirlemeye ihtiyacı vardır.	118	93.6	4	3.1	4	3.1
8. Öz disipline sahip olmaya ihtiyacı vardır.	109	86.5	12	9.5	5	3.9
9. İş birliği yapmayı öğrenmeye ihtiyacı vardır.	114	90.4	2	1.5	10	7.9
10. Farklı ortamlara uyum sağlamayı öğrenmeye ihtiyacı vardır.	80	63.4	26	20.6	20	5.8
11. Baskı ve stres ile başa çıkabilmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır.	113	89.6	7	5.5	6	4.7
12. İnisiyatif almayı öğrenmeye ihtiyacı vardır.	100	79.3	16	12.6	10	7.9
13. Etkin bir dinleyici olmaya ihtiyacı vardır.	112	88.8	9	7.1	5	3.9
14. Esnek olmaya ihtiyacı vardır.	106	84.1	16	12.6	4	3.1
15. Hoş görülme olmaya ihtiyacı vardır.	119	94.4	2	1.5	5	3.9
16. Duyuşsal empati geliştirmeye ihtiyacı vardır.	97	76.9	19	15.0	10	7.9
17. Kendini doğru ifade etmeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır.	111	88.0	4	3.1	11	8.7
18. Doğru iletişim kurmayı öğrenmeye ihtiyacı vardır.	112	88.8	2	1.5	12	9.5
19. Eleştiriye açık olmayı öğrenmeye ihtiyacı vardır.	118	93.6	2	1.5	6	4.7
20. Hayır demeyi öğrenmeye ihtiyacı vardır.	96	76.1	9	7.1	21	16.6

Tablo 4.2 veli cevaplarına hoşgörülü olma (%94.4), gerçekçi hedefler belirleme (%93.6) ve eleştiriye açık olma (%93.6) en yüksek düzeyde ihtiyaç duyulan alanlardır. Duygularını kabul etme, doğru ifade etme ve baskı ve stresle başa çıkma becerileri (%89.6) de öncelikli ihtiyaçlar arasında yer almaktadır. İş birliği yapma (%90.4) ve doğru iletişim kurma (%88.8) gibi sosyal beceriler yüksek düzeyde önem taşımaktadır. Duygularını tanıma (%59.5), kendini olduğu gibi kabul etme (%69.8) ve olumlu benlik tutumu geliştirme (%65.8) daha az öncelikli görülmüştür. Hayır demeyi öğrenme (%76.1) ve duyuşsal empati geliştirme (%76.9) gibi kişisel becerilere olan ihtiyaç daha az dile getirilmiştir. Olumlu benlik tutumu geliştirme (%28.5) ve farklı ortamlara uyum sağlama (%20.6) konularında veliler daha kararsızdır. Farklı ortamlara uyum sağlama (%63.4) ve hayır demeyi öğrenme (%76.1), diğer maddelere kıyasla daha düşük öncelikli olarak değerlendirilmiştir.

Özetle; veliler, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra öz disiplin, iletişim, iş birliği ve gerçekçi hedef belirleme konularını öncelikli ihtiyaçlar olarak görmektedir. Benlik algısı ve uyum becerileri ise diğer alanlara göre daha az vurgulanmıştır.

4.2. Duyuşsal Farkındalık Modülü Bulgular

Bu bölümde ‘Geliştirilen ekstra programın beşinci sınıf öğrencilerinin duyuşsal farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?’ sorusunun cevabı aranmıştır. Bu doğrultuda; Duyuşsal Farkındalık Ölçeği, Öğretmen Gözlem Formları, Duygu Metre Etkinliği, Veli Odak Grup Görüşme bulguları aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki duyuşsal farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, ‘Duyuşsal Farkındalık Ölçeği’ ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik yazılımı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.3’te özetlenmiştir.

Tablo 4.3. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	t	p
Deney	21	24.0	2.91	1.00	.59
Kontrol	21	23.1	2.89		

P<.05

Tablo 4.3’e göre, deney grubunun ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.0$, $SS = 2.91$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.1$, $SS = 2.89$) biraz daha yüksektir. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 1.00$, $p = .59$, $p > .05$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki duyuşsal farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak benzer olduğunu ve gözlenen farkın rastlantısal olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, ön-test sonuçlarına göre gruplar arasında duyuşsal farkındalık açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

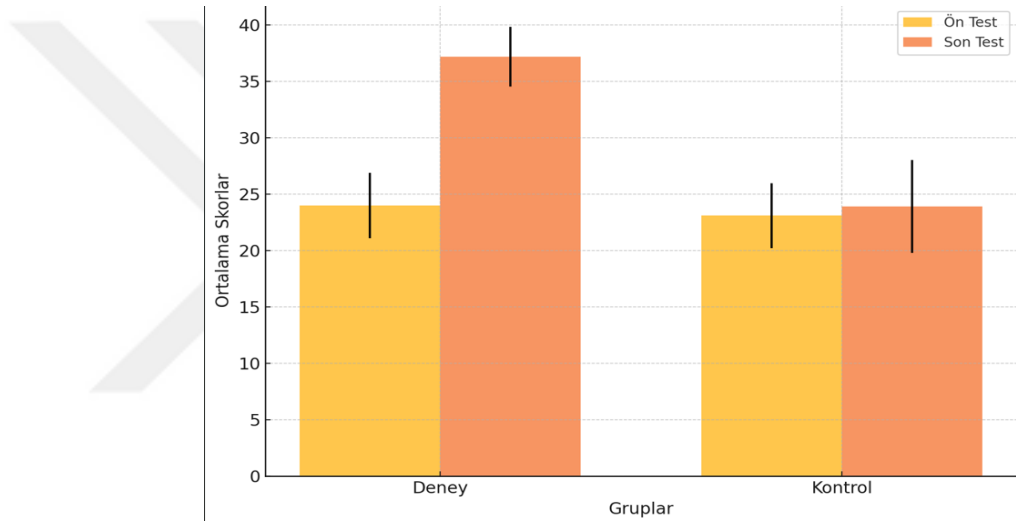
Duyuşsal farkındalık düzeylerinin uygulama sonrasında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına ‘Duyuşsal Farkındalık Ölçeği’ son test olarak uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	t	p
Deney	21	37.19	2.65	12.41	.00
Kontrol	21	23.9	4.12		

P<.05

Tablo 4.4, deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 37.19$, $SS = 2.65$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{X} = 23.9$, $SS = 4.12$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Analiz sonuçları, gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t = 12.41$, $p = .00$, $p < .05$). Duyuşsal Farkındalık Modülü'ne ilişkin ön test ve son test bulguları Şekil 4.1'de özetlenmiştir.



Şekil 4.1 DFM Ön Test Son Test Bulguları

Şekil 4.1'de sunulan bulgular, Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün, deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerini anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bu bulgu, Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerini artırmada etkili bir eğitim aracı olduğunu desteklemektedir. Bu bulgu, Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını geliştirmede etkili bir araç olduğunu desteklemektedir.

4.2.2. Duygu Metre

Duygu Metre etkinliği, öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerini değerlendirmek amacıyla modül süresince sistematik bir şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerden, Duygu Metre

etkinliğini dört hafta boyunca günlük olarak doldurmaları istenmiş, modül sonunda ise kitapçıklar toplanarak değerlendirmeye alınmıştır. Ancak yapılan incelemelerde, öğrencilerin etkinliği düzenli olarak her gün doldurmadıkları, ortalama olarak haftada beş gün tamamladıkları belirlenmiştir.

Duygu Metre etkinliğinden elde edilen veriler analiz edilirken, kitapçıkta yer alan ana başlıklar temel temalar olarak belirlenmiş ve analiz süreci bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Tematik analiz sürecinde, her bir temanın altındaki ifadeler değerlendirilmiş ve öğrencilerin duygusal durumlarının genel bir profili çıkarılmıştır. Analiz hem bireysel farkındalık düzeylerini hem de grup dinamiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

4.2.2.1. Enerji Seviyem

Duygu Metre etkinliğinin ‘Enerji Seviyem’ bölümü, öğrencilerin enerji düzeylerini yüzdelik olarak ifade etmelerini sağlamıştır. Her öğrencinin bu bölüme verdiği yanıtların haftalık ortalamaları alınmış ve frekans dağılımları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrenci Enerji Seviyeleri Haftalık Dağılım Tablosu

Enerji Seviyem										
	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90	%100
1. Hafta	6	2	-	2	9	-	-	-	-	2
2. Hafta	6	1	-	-	7	-	-	-	1	7
3. Hafta	4	-	1	-	5	-	1	2	-	8
4. Hafta	3	-	2	-	4	-	-	-	1	11

Öğrenci enerji seviyeleri ortalama – frekans dağılım tablosu incelendiğinde; **Birinci hafta** itibarıyla en çok tercih edilen enerji seviyeleri %50 (dokuz öğrenci) ve %10 (altı öğrenci) olarak belirlenmiştir. %30, %60, %70, %80, ve %90 seviyelerinde hiçbir öğrenci tercih yapmamıştır. **İkinci Hafta:** %50 enerji seviyesi (7 öğrenci) ve %100 enerji seviyesi (7 öğrenci) en yüksek frekansa sahiptir. %30, %40, %60, %70, ve %80 seviyeleri boş kalmıştır. **Üçüncü Hafta:** %100 enerji seviyesi (8 öğrenci) en yüksek frekansla dikkat çekerken %50 enerji seviyesi (5 öğrenci) ikinci sıradadır. %20, %30, %40, %60 ve %90 seviyelerinde düşük sayıda cevap verilmiştir. **Dördüncü Hafta:** %100 enerji seviyesi (11 öğrenci) açık ara en yüksek frekansla öne çıkmıştır. %50 seviyesi (4 öğrenci) ikinci sıradadır. %20, %30 ve %90 enerji seviyelerine az sayıda cevap verilmişken diğer seviyelerde cevap bulunmamaktadır. Genel olarak, %50 ve %100 enerji seviyelerinin daha sık tercih edildiği görülmektedir. Diğer

seviyelere verilen cevapların ise haftalar arasında düzensiz bir dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

4.2.2.2. Hoşnutluk Seviyem

Duygu Metre etkinliğinin ‘Hoşnutluk Seviyem’ bölümü, öğrencilerin hoşnutluk düzeylerini yüzdelik olarak ifade etmelerine olanak tanımıştır. Her öğrencinin bu bölüme verdiği yanıtların haftalık ortalamaları alınmış ve frekans dağılımları Tablo 4.6’da özetlenmiştir.

Tablo 4.6. Öğrenci Hoşnutluk Seviyeleri Haftalık Dağılım Tablosu

Hoşnutluk Seviyem	%10	%20	%30	%40	%50	%60	%70	%80	%90	%100
1. Hafta	8	4	-	2	5	-	-	2	-	-
2. Hafta	8	2	-	2	7	-	-	-	1	-
3. Hafta	5	-	-	-	7	-	-	3	4	2
4. Hafta	5	1	-	2	4	-	-	1	5	3

Tablo 4.6 incelendiğinde; **Birinci Hafta;** Hoşnutluk seviyesi düşük olan (%10 ve %20) öğrencilerin sayısı oldukça fazla (12 öğrenci). Orta düzey hoşnutluk (%50) gösteren 5 öğrenci bulunurken, %80 seviyesinde yalnızca 2 öğrenci yer almakta ve genel olarak hoşnutluk seviyeleri düşük başlangıç göstermiştir. **İkinci Hafta;** %10 ve %20 düzeyindeki düşük hoşnutluk seviyelerine sahip öğrenci sayısında hafif bir azalma gözlemlenmiştir (10 öğrenci). %50 seviyesinde bir artış olmuş, bu kategorideki öğrenci sayısı 7’ye yükselmiştir. İlk kez %90 seviyesinde 1 öğrenci yer almıştır. Düşük seviyelerde azalma, orta düzeylerde artış eğilimi dikkat çekmektedir. **Üçüncü Hafta;** %10 ve %20 seviyesindeki öğrencilerin sayısı önemli ölçüde azalmış (%10’da 5 öğrenci, %20’de öğrenci kalmamıştır). Orta ve yüksek hoşnutluk seviyelerinde (%50, %80, %90) artış yaşanmıştır. %90 seviyesine ulaşan 4, %100 seviyesine ulaşan 2 öğrenci bulunmaktadır. Bu hafta, öğrencilerin hoşnutluk düzeylerinde genel bir iyileşme görülmektedir. **Dördüncü Hafta;** %10 seviyesindeki öğrenci sayısı sabit kalmışken, %20 seviyesine 1 öğrenci eklenmiştir. %90 ve %100 seviyelerinde ciddi bir artış yaşanmıştır (%90 seviyesinde 5, %100 seviyesinde 3 öğrenci). Orta düzey hoşnutluk seviyelerinde (%50) azalma olurken, yüksek hoşnutluk seviyelerine (%80 ve üzeri) geçiş olduğu dikkat çekmiştir. Bu hafta, öğrencilerin çoğunun yüksek hoşnutluk seviyelerine ulaştığı görülmektedir. Özetle; ilk haftalarda düşük olan hoşnutluk seviyeleri, özellikle 3. ve 4. haftalarda belirgin bir artış

göstermiştir. Programın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin daha olumlu ve yüksek hoşnutluk seviyelerine ulaştığı, düşük hoşnutluk seviyelerinde azalma yaşandığı gözlemlenmiştir.

4.2.2.3. Derecelendirme Sebebi

Duygu Metre etkinliğinde öğrencilerden, dört hafta boyunca hoşnutluk seviyelerini derecelendirme sebeplerini bir veya iki cümleyle açıklamaları istenmiştir. Elde edilen cevaplar, her hafta için olumlu ve olumsuz kodlara göre gruplandırılmış ve frekanslarıyla birlikte Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Hoşnutluk Seviyelerini Derecelendirme Sebepleri

1. Hafta		2. Hafta	
Olumlu Kodlar		Olumlu Kodlar	
Antalya’da deprem olmadı	8	Öğretmenim bana ‘aferin’ dedi	16
Annem ve babam benimle.	14	Sevdiğim birisini gördüm.	12
Arkadaşlarımla oyun oynadım.	36	Beden eğitimi dersi eğlenceliydi	28
Hava güzeldi.	15		
Olumsuz Kodlar		Olumsuz Kodlar	
Hava yağmurluydu.	12	Sınav vardı.	16
Değişik bir şey olmadı.	39	Uykusuz kaldım.	12
Hava soğuktu.	25	Aç kaldım.	8
Ailem istediğim bir şeyi almadı.	3	Halsiz hissediyorum.	19
Çok ödev vardı.	36	Arkadaşımla kavga ettim.	6
Arkadaşlarım benimle dalga geçti	9		
3. Hafta		4. Hafta	
Olumlu Kodlar		Olumlu Kodlar	
Öğretmenler bize çok iyi davranıyor	6	Dönecek bir evim var.	29
Ödevlerimi yapabilecek imkânım var.	9	Ailemde herkes sağlıklı.	24
TV’de sevdiğim programı izledim.	13	Gelecek bir okulum var.	20
Sınavdan yüksek aldım.	14	Ailemle gezmeye gittik.	5
		Okulda çok eğlendim.	16
		Bugün deprem olmadı	15
Olumsuz Kodlar		Olumsuz Kodlar	
Arkadaşımla kavga ettik.	5	Öğretmen bana kızdı.	5
Sınavdan kötü aldım.	12	Babamla kavga ettik.	9
		İnsanlar hala evsiz.	12

Tablo 4.7'deki sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin hoşnutluk kaynaklarının zaman içinde nasıl değişim gösterdiği belirgin hale gelmiştir.

Birinci Haftadan Dördüncü Haftaya Genel Eğilim: İlk haftalarda öğrencilerin hoşnutluk kaynakları daha genel ve yüzeysel nitelikte olup genellikle hava durumu veya aile ile zaman geçirme gibi günlük yaşamın temel unsurlarına odaklanmıştır. Ancak, ilerleyen haftalarda hoşnutluk kaynaklarının daha spesifik ve derinlikli hale geldiği gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin tutumu, sınav başarısı ve ailede sağlık durumu gibi faktörler, öğrencilerin duygusal durumlarını doğrudan etkileyen unsurlar olarak öne çıkmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin ailelerinin sağlıklı ve destekleyici olması, tüm haftalar boyunca değişmeyen temel bir hoşnutluk kaynağı olarak sabit kalmıştır.

Olumlu Kodların Çeşitliliği: Zaman içinde öğrencilerin hoşnutluk kaynaklarının çeşitlendiği görülmektedir. İlk haftalarda oyun, hava durumu ve eğlence gibi dışsal faktörler daha belirgin ve yaygınken, ilerleyen haftalarda öğretmenlerin tutumu ve başarı deneyimleri gibi sosyal ve akademik faktörler daha ön plana çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin zamanla daha karmaşık ve çok yönlü duygusal ihtiyaçlar geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle akademik ve sosyal faktörlerin hoşnutluk düzeyine etkisi, program süresince giderek artış göstermiştir.

Öğretmen ve Akademik Başarı İlişkisi: Öğretmenlerin olumlu tutumları, öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olarak öne çıkmıştır. Örneğin, "aferin" denilmesi, öğretmenlerin destekleyici ve teşvik edici yaklaşımı gibi faktörlerin öğrencilerin hoşnutluk seviyelerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna ek olarak, sınavlardan yüksek not alma ve akademik başarı elde etme gibi unsurlar, öğrencilerin olumlu duygularını artırarak kendilerine olan güvenlerini pekiştirmiştir.

4.2.2.3. Daha İyi Hissetmek İçin Ne Yapabilirim?

Duygu Metre etkinliği kapsamında, öğrencilerden dört hafta boyunca kendilerini daha iyi hissetmek için uygulayabilecekleri stratejileri bir veya iki cümleyle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar, haftalık olarak gruplandırılmış ve tematik analiz yöntemi kullanılarak kategorize edilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin duygusal düzenleme stratejileri, sosyal etkileşim tercihleri ve bireysel baş etme mekanizmaları üzerine verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Elde edilen veriler, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmek için kullandıkları yöntemlerin zaman içinde nasıl değiştiğini ve geliştiğini anlamak amacıyla haftalık frekans analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin en sık ifade ettiği başa çıkma stratejileri belirlenmiş ve bu stratejilerin haftalar içindeki dağılımı incelenerek Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.8. Daha İyi Hissetmek İçin Ne Yapabilirim?

1. Hafta		2. Hafta	
Daha sıkı giyinebilirim.	9	Okul günleri oruç tutmayabilirim.	8
Çekirdek çitleyebilirim.	14	Daha erken yatabilirim.	12
Ben ne yapabilirim ki?	32	Daha çok çalışabilirim.	15
Arkadaşımı dövebilirim.	16	Sakinleşene kadar bekleyebilirim.	8
Aklıma bir şey gelmiyor.	20	Sevdiğim bir şeyler yiyebilirdim.	29
3. Hafta		4. Hafta	
Kitap okuyarak rahatlayabilirim.	8	Sahip olduklarımı düşünebilirim.	38
Resim yapıp duygularımı ifade edebilirim.	12	Yardıma ihtiyacı olan birine yardım edebilirim.	21
Günlüğüme yazı yazabilirim.	16	Spor yaparak üzerimdeki olumsuz enerjiyi atabilirdim.	15
Bilmiyorum.	25	Yardım isteyebilirim.	15
Birine derdimi anlatabilirim.	12	Derin nefes alarak sakinleşebilirim.	25
		Kendi kendime motive edici şeyler söyleyebilirim.	20

Tablo 4.8’de sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin duyuşsal farkındalık seviyelerinin süreç boyunca belirgin bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Süreç dört temel aşamada değerlendirilebilir:

Birinci Hafta, ‘Duyuşsal Farkındalığın Düşük Olduğu Dönem’ olarak sınıflandırılabilir. Cevaplar genellikle pasif, tepkisel veya düşünmeden verilmiş yanıtlar içermektedir. "Ben ne yapabilirim ki?" ve "Aklıma bir şey gelmiyor." gibi ifadeler, öğrencilerin problem çözme süreçlerine aktif olarak katılmadıklarını ve duyuşsal farkındalık düzeylerinin henüz gelişmediğini göstermektedir.

"Arkadaşımı dövebilirim." gibi tepkisel yanıtlar, öğrencilerin duygularını düzenlemekte zorlandığını ve öfke gibi olumsuz duyguları sağlıklı yollarla yönetme becerilerinin henüz gelişmediğini göstermektedir.

‘Çekirdek çitleyebilirim.’ gibi yanıtlar, öğrencilerin dikkat dağıtıcı ve yüzeysel çözümleri tercih ettiğini göstermektedir.

İkinci Hafta, ‘İlk Farkındalık İşaretleri’ olarak sınıflandırılabilir. Öğrenciler, fiziksel durumlarının duygusal hallerine etkisini fark etmeye başlamıştır. "Daha erken yatabilirim." ve "Okul günleri oruç tutmayabilirim." gibi ifadeler, öğrencilerin günlük alışkanlıklarının duygusal durumları üzerindeki etkisini fark etmeye başladıklarını göstermektedir.

"Sakinleşene kadar bekleyebilirim." ifadesi, öğrencilerin ani tepkiler yerine duygusal düzenleme stratejileri geliştirmeye başladığını göstermektedir.

‘Sevdiğim bir şeyler yiyebilirdim.’ gibi yanıtlar, öğrencilerin kendilerini rahatlatmak için daha olumlu ve sağlıklı stratejiler geliştirmeye başladığını ifade etmektedir.

Üçüncü Hafta, ‘Duyuşsal farkındalığın Gelişmesi’ olarak sınıflandırılabilir. "Kitap okuyarak rahatlayabilirim." ve "Resim yapıp duygularımı ifade edebilirim." gibi ifadeler, öğrencilerin duygularını anlamlandırma ve düzenleme konusunda bilinçli farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Sanat ve okuma gibi yapıcı yöntemler, olumsuz duygularla başa çıkmada etkili araçlardır.

‘Günlüğüme yazı yazabilirim.’, öğrencilerin içsel bir çözüm üretmeye başladıklarını ve duygusal durumlarını yansıtmaya becerisinin geliştiğini ortaya koyar.

Ancak, "Bilmiyorum." gibi yanıtlar, öğrencilerin farkındalık sürecinde farklı hızlarda ilerlediğini ve bazılarının duygularını anlamlandırma konusunda henüz yeterli içsel sorgulama yapmadığını göstermektedir.

Dördüncü Hafta, ‘Yüksek Duyuşsal farkındalık ve Olumlu Yaklaşımlar’ olarak sınıflandırılabilir. "Sahip olduklarımı düşünebilirim." ve "Yardıma ihtiyacı olan birine yardım edebilirim." gibi ifadeler, öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarının yalnızca kendileriyle sınırlı kalmayıp empati ve toplumsal sorumluluk gibi ileri düzey duygusal becerilere dönüştüğünü göstermektedir.

"Spor yaparak üzerimdeki olumsuz enerjiyi atabilirdim." ifadesi, öğrencilerin fiziksel aktivitelerin duygusal iyilik hali üzerindeki olumlu etkisini bilinçli olarak deneyimlediklerini göstermektedir.

‘Birine derdimi anlatabilirim.’, ‘Öğretmenimden yardım isteyebilirim.’, öğrencilerin sosyal destek mekanizmalarını kullanmaya başladığını ve duygusal sorunlarını paylaşmaya daha açık olduklarını gösterir.

‘Kendi kendime motive edici şeyler söyleyebilirim.’, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırma ve kendilerini olumlu yönde telkin etme becerisini kazandıklarını ortaya koyar.

Genel olarak değerlendirmek gerekirse; Programın başlangıcında öğrencilerin duygusal tepkileri daha pasif ve anlık çözümlere dayalıyken, süreç ilerledikçe duygularını anlama, düzenleme ve olumlu başa çıkma yöntemleri geliştirme konusunda daha bilinçli ve yapıcı bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmiştir. Eğitim süreci boyunca öğrenciler, kendi duygularını tanımanın yanı sıra bu duygularla sağlıklı bir şekilde başa çıkmayı ve içsel dengeyi korumayı öğrenmişlerdir. Dördüncü hafta itibarıyla öğrenciler, yalnızca kendi duygularını anlamakla kalmayıp, çevrelerindeki bireylerin duygularını da fark ederek empati geliştirmiş ve sosyal destek mekanizmalarını aktif olarak kullanmaya başlamışlardır. Son haftalarda öğrenciler daha karmaşık ve duygusal zekâya dayalı stratejiler geliştirmiştir (minnettarlık, yardımlaşma, motive edici telkinler gibi).

4.2.3. Duyuşsal Farkındalık Modülü Öğretmen Gözlemleri

Duyuşsal Farkındalık Modülü kapsamında öğretmen gözlemleri iki aşamalı bir süreç doğrultusunda yürütülmüştür. İlk aşamada, uygulayıcı öğretmen, ders sürecini doğal akışı içinde gözlemleyerek yapılandırılmamış gözlem notları tutmuştur. İkinci aşamada ise deney grubunda ders veren öğretmenler, öğrencilerin duyuşsal farkındalık gelişimlerini sistematik olarak değerlendirebilmek amacıyla önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formlarını doldurmuştur.

4.2.3.1 Duyuşsal Farkındalık Modülü Uygulayıcı Öğretmen Gözlem Bulguları

Duyuşsal Farkındalık modülünün uygulandığı dört hafta boyunca uygulayıcı öğretmen tarafından yapılandırılmamış gözlem notları tutulmuştur. Bu gözlem notları, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini, öğrencilerin etkinliklere olan ilgisini ve katılım düzeylerini, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri ve programın genel etkililiğini değerlendirmek amacıyla sistematik olarak toplanmıştır.

Elde edilen gözlem notları, içerik analizi yöntemi kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Gözlem notları, tekrar eden temalar ve belirgin olaylar doğrultusunda sınıflandırılmış ve üç ana tema belirlenmiştir: (i) *Öğrenci Katılımı*, (ii) *Programın Etkililiği*, (iii) *Uygulama Sürecindeki Zorluklar*.

4.2.3.1.1 Öğrenci Katılımı

Genel katılım seviyesi incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir bölümünün özellikle görsel ve oyun temelli etkinliklere aktif şekilde dâhil olduğu belirlenmiştir. Gün sonu değerlendirmelerinde, öğrenciler etkinliklerden keyif aldıklarını belirtmiş ve bir sonraki dersi sabırsızlıkla beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin etkinliklere yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu ve uygulamaların etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Özellikle görsel ve oyun temelli yaklaşımlar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal katılımını artırmada etkili olmuştur. Sessiz ve içine dönük öğrencilerin bireysel çalışmalar sırasında daha yüksek motivasyon sergilediği gözlemlenmiştir; bu durum, bireysel etkinliklerin farklı ihtiyaçlara yönelik bir çözüm sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenciler arası etkileşim ve paylaşım boyutunda incelendiğinde, grup etkinlikleri sırasında etkili iletişim kurulduğu ve bu etkileşimin grup dinamiğini güçlendirdiği belirlenmiştir. Grup içi etkileşimlerin, öğrencilerin birbirleriyle empati kurma becerilerini geliştirmelerine ve günlük yaşamda farkına varamadıkları değerlere yönelik farkındalık kazanmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu süreç, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemiş ve sınıf ortamında daha olumlu bir öğrenme atmosferi oluşmasına katkı sağlamıştır. Bu bulgu, grup çalışmalarının öğrenciler arasındaki bağları güçlendirmek ve duygusal farkındalığı artırmak için önemli bir öğrenme stratejisi olduğunu göstermektedir.

4.2.3.1.2 Programın Etkililiği

Duyuşsal farkındalık açısından değerlendirildiğinde, programın öğrencilerin duygularını tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin, duygularını kendi deneyimleriyle ilişkilendirme yeteneklerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, öfke yönetimi etkinliklerinin, öğrencilerin tepkilerini kontrol etme ve dürtüsel davranışları yönetme becerilerine katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kendini ifade etme bağlamında incelendiğinde, görsel ve sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin duygusal ifadelerini güçlendirdiği ve bireysel farklılıklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine ve olumlu bir öz imaj geliştirmelerine imkân tanımıştır.

Duygusal olumlama süreçleri açısından değerlendirildiğinde, Şükran Günlüğü ve Minnet Çiçeğim gibi etkinliklerin, öğrencilerin olumlu duygularını ön plana çıkararak duygusal iyilik hâllerini artırdığı belirlenmiştir. Bu tür etkinliklerin, öğrencilerin minnet ve şükran duygularını ifade etmelerine imkân tanıdığı ve genel ruh hâllerinde olumlu değişimler yarattığı gözlenmiştir. Nitekim, Ö110 kodlu öğrenci bu etkinin önemini, "Şükran Günlüğümü yazdıktan sonra içimi bir huzur kaplamaya başladı." ifadesiyle vurgulamıştır.

Sonuç olarak, programın öğrencilerin duygusal farkındalık, kendini ifade etme ve duygusal olumlama süreçlerine yönelik önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir.

4.2.3.1.3. Uygulama Sürecindeki Zorluklar

Katılım farklılıkları açısından değerlendirildiğinde, bazı öğrencilerin bireysel ifade gerektiren etkinliklere katılımda zorlandığı gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin kişisel duygularını paylaşma konusunda çekingenlik göstermeleri veya kendilerini ifade etme konusundaki özgüven eksikliklerinden kaynaklanmıştır. Süreç içinde, öğretmenin teşvik edici ve destekleyici yaklaşımıyla bu zorlukların kısmen aşıldığı belirlenmiştir. Ancak, bireysel etkinliklere yönelik farklı yöntemlerin geliştirilmesinin öğrencilerin katılımını artırmada faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Materyal kullanımı açısından incelendiğinde, bazı etkinliklerde materyal eksikliği ve sınıf düzeniyle ilgili sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu durum, etkinliklerin akışını olumsuz etkileyerek bazı öğrencilerin çalışmalarını tamamlamalarını zorlaştırmıştır. Özellikle sınıf ortamının etkinliklere uygun olmayışı, öğrencilerin materyalleri verimli bir şekilde kullanmalarını engellemiştir. Bu sorunlar, etkinlik planlamasının daha detaylı yapılması gerektiğini göstermiştir.

Zaman yönetimi açısından değerlendirildiğinde, Güç Kolyem gibi yaratıcılık gerektiren etkinliklerde süre yetersizliği nedeniyle öğrencilerin çalışmalarını tamamlayamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, etkinlik sürelerinin planlamasında daha dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymuştur. Özellikle öğrencilerin etkinliklere tam katılım sağlamaları ve süreçlerini

tamamlayabilmeleri için daha esnek zaman düzenlemelerinin yapılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.3.2. Duyuşsal Farkındalık Modülü Ders Öğretmenlerinin Gözlem Bulguları

Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün uygulandığı dört hafta boyunca, deney grubunun derslerine giren öğretmenler tarafından öğrencilere ait gözlem verileri kaydedilmiştir. Doğrudan ve Bilinmeyen Gözlem yöntemi kullanılmış olup, bu yöntemle öğrencilerin doğallığını korumak amacıyla gözlemler, onların bilgisi dışında gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2021).

Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formları deney grubunun dersine giren tüm branş öğretmenlerine verilmiş, her haftanın son günü formdaki maddeleri gözlemlene durumlarını her maddeyi 1-5 arasında puanlamaları (1: Hiç Gözlemlenmiyor, 5: Çok İyi Gözlemleniyor) ve ders esnasında dikkatlerini çeken bir davranış olması halinde formun altında bulunan notlar bölümüne detaylı olarak yazmaları istenmiştir. Deney sınıfının dersine giren 9 öğretmenin o hafta için verdiği notların toplamı Tablo 4.9 'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. D.F.M. Öğretmen Gözlem Formu Frekansları

Maddeler	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
1. Öğrenciler nasıl bir ruh halinde olduklarının farkındalar.	9	12	15	39
2. Öğrenciler duygularının farkında değiller.	38	29	11	5
3. Öğrenciler ruh hallerini neyin nasıl etkilediğinin bilincindeler.	8	11	24	36
4. Öğrenciler duygularını anlatacak uygun kelimeleri bulamıyor.	43	28	10	5
5. Öğrenciler morallerini düzeltmek için ne yapmaları gerektiğinin farkındalar.	5	15	36	42
6. Ne hissettikleri konusunda öğrencilerin kafası karışık	36	24	10	5
7. Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğinin farkındalar.	5	16	38	41
8. Öğrenciler ne hissettiklerini tarif edemiyorlar.	43	25	12	5
9. Bir olay karşısındaki duygularını ifade edebiliyorlar.	5	16	32	43
10. Duygularını kolayca ve açıkça ifade edemiyorlar.	45	28	10	5

Tablo 4.9'da sunulan bulgular incelendiğinde tespit edilen olumlu değişimler:

Öğrencilerin duyuşsal farkındalığında artış gözlenmiştir (Madde 1, 3, 5, 7, 9):

Birinci maddede 'Öğrenciler nasıl bir ruh halinde olduklarının farkındalar' diyen öğretmen gözlemleri 9'dan 39'a yükselmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal durumlarını daha iyi tanımaya başladıklarını göstermektedir.

Üçüncü maddede ‘Ruh hallerini neyin etkilediğinin bilincindeler’ ifadesi için gözlemler 8'den 36'ya yükselmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal durumlarının nedenlerini anlamada ilerleme kaydettiğini işaret etmektedir.

Beşinci maddede ‘Morallerini düzeltmek için ne yapmaları gerektiğinin farkındalar’ diyen gözlemler 5'ten 42'ye yükselmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal düzenleme becerilerinde belirgin bir gelişim olduğunu ortaya koymaktadır.

Yedinci maddede ‘Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğinin farkındalar’ diyen gözlemler 5'ten 41'e çıkmıştır. Bu, öğrencilerin duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıyı fark ettiklerini göstermektedir.

Dokuzuncu Maddede ‘Bir olay karşısındaki duygularını ifade edebiliyorlar’ diyen gözlemler 5'ten 43'e yükselmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal ifade becerilerinde büyük bir ilerleme kaydettiklerini göstermektedir.

Bununla birlikte duyuşsal farkındalık eksikliği azalma gözlemlenmiştir (Madde 2, 4, 6, 8, 10):

İkinci Maddede ‘Duygularının farkında değiller’ diyen gözlemler 38'den 5'e düşmüştür. Bu, programın öğrencilerin farkındalık düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Maddede ‘Duygularını anlatacak kelimeleri bulamıyorlar’ diyen gözlemler 43'ten 5'e düşmüştür. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerisinde büyük bir gelişme yaşadığını göstermektedir.

Altıncı Maddede ‘Ne hissettikleri konusunda kafası karışık’ diyen gözlemler 36'dan 5'e inmiştir. Bu, öğrencilerin duygusal durumları hakkında daha net olduklarını ortaya koymaktadır.

Sekizinci Maddede ‘Ne hissettiklerini tarif edemiyorlar’ diyen gözlemler 43'ten 5'e düşmüştür. Bu, öğrencilerin duygularını ifade etme becerisinde yaşanan olumlu değişimi desteklemektedir.

Onuncu Maddede ‘Duygularını kolayca ifade edemiyorlar’ diyen gözlemler 45'ten 5'e düşmüştür. Bu, programın en güçlü etkilerinden biridir.

Sonuç olarak, duyuşsal farkındalık modülünün uygulandığı süreçte öğrencilerde gözlemlenen değişimler oldukça anlamlıdır. 1. haftada, öğrencilerin büyük bir kısmı duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konularında belirgin zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, düşük bir duyuşsal farkındalık düzeyine işaret etmektedir ve bu eksiklikler özellikle Madde 2, 4, 6, 8 ve 10'da ortaya konulmuştur. Öğrencilerin duygusal durumlarını ifade etmekteki sınırlılıkları ve duygusal karmaşa belirtileri bu haftada baskın olmuştur. 3. ve 4. haftalarda, öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış görülmüştür. Öğrenciler, duygularını tanıma, kontrol etme ve ifade etme becerilerinde önemli bir gelişim göstermiştir. Özellikle Madde 1, 3, 5, 7 ve 9 ile ilgili olumlu davranışların frekanslarının yükselmesi, bu gelişimin somut bir göstergesidir. 4. hafta itibarıyla, duyuşsal farkındalık eksikliği belirtilerinin (Madde 2, 4, 6, 8, 10) oldukça düşük seviyelere inmesi, öğrencilerin kendilerini daha net bir şekilde ifade edebildiklerini ve duygusal durumlarını anlamlandırabildiklerini göstermektedir.

Genel olarak, modül süreci, öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını artırmakla kalmamış, aynı zamanda duygularını yönetme ve sosyal ilişkilerde olumlu bir şekilde kullanma becerilerini de güçlendirmiştir.

Formun altında yer verilen notlar kısmına öğretmenlerin aldığı notlardan alıntılar;

K14'ün ikinci hafta notu *'Daha sessiz kalmayı tercih eden ve sözlü sınav yaptığımda katılmak istemiyorum bana düşük not verebilirsiniz diyerek geri çekilen bir öğrenciyi bugün flüt çalması için tahtaya kaldırdım. 'Herkesin önünde olmak beni çok tedirgin ediyor, duygularımı kontrol etmekte zorlanıyorum, o nedenle gelmek istemiyorum' dedi. Kendini bu şekilde ifade etmesi beni çok mutlu etti.*

Öğrencinin 'duygularını kontrol etmekte zorlanıyorum' ifadesi, programın öğrencinin duyuşsal farkındalığını artırdığını göstermektedir. Daha önce tedirginlik yaşayan bir öğrencinin, bu duyguyu açıkça tanımlaması ve ifade edebilmesi büyük bir gelişimdir. Bu, öğrencinin kendisiyle ilgili içgörü kazandığını ve duygusal durumunu paylaşmaya daha açık hale geldiğini göstermektedir.

K15'in ikinci hafta notu *'Daha önce çizdikleri resimlerdeki duyguları doğru tarif edemiyorlardı ve bu durum beni gerçekten üzüyordu. Bugün derste ben hiçbir şey sormadan*

kendi aralarında renkleri ve ifade ettikleri duyguları konuştular. İzledikleri filmdeki karakterlerle karşılaştırdılar.'

Öğrencilerin kendi aralarında renkler ve duygular hakkında konuşmaları, duyuşsal farkındalıklarının artmasıyla birlikte, bu farkındalığı sosyal iletişimde kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

K5'ün üçüncü hafta notu *'Sınıfta öfke kontrol problemi olmasıyla tanınan K****, bugün ders esnasında derin derin nefes alıp vermeye başladı. İlgiyle yanına yaklaşıp ne yaptığını sorduğumda 'yeşil alana dönmeye çalışıyorum' dedi. İstemsizce güldüm, gözlerini kapatıp nefes alıp vermeye devam etti.'*

Öfke kontrol problemiyle tanınan bir öğrencinin nefes egzersizlerini kullanarak duygularını yönetmeye çalışması, öz düzenleme becerilerinde kayda değer bir gelişimi gösterir. 'Yeşil alana dönmeye çalışıyorum' ifadesi, programdaki teknikleri bilinçli bir şekilde kullandığını ve öfkesini sağlıklı yollarla kontrol etmeyi öğrendiğini ortaya koyar. Bu davranış, öğrencinin yalnızca farkındalık değil, aynı zamanda öz farkındalığı davranışa dönüştürdüğünü göstermektedir.

K7'nin üçüncü hafta notu *'Çok başarılı bir öğrencim sınavdan düşük bir not aldı. Normalde bu sonuç karşısında gün boyu ağlardı ama bugün kendi kendine motive edici sözler mırıldanıp, herkesin başarısız olduğu anlar olabileceğini, önemli olanın bundan ders çıkarmak olduğunu söyledi.'*

Daha önce başarısızlık karşısında yoğun duygusal tepkiler veren bir öğrencinin, başarısızlığı doğal bir süreç olarak kabul edip kendisini motive etmesi, duygusal dayanıklılık geliştirdiğini göstermektedir. 'Herkesin başarısız olduğu anlar olabilir' gibi ifadeler, öğrencinin olumsuz deneyimleri anlamlandırma ve yapıcı bir şekilde ele alma becerisinde ilerlediğini göstermektedir. Bu hem öz farkındalığın hem de öz yeterliliğin geliştiğine işaret eder.

K11'in dördüncü hafta notu *'Bir öğrenci, sınıfta gerçekleştirilen bir grup çalışmasında, diğer grup üyelerini cesaretlendirdi ve motive etti.'*

Grup çalışmasında diğer üyeleri cesaretlendiren ve motive eden bir öğrenci, sosyal farkındalık ve liderlik becerilerinde gelişim göstermektedir. Bu davranış, öğrencinin duygusal zekâsının sosyal boyutunu geliştirdiğini ve grup içinde pozitif bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

K13'ün dördüncü hafta notu *'Ders esnasında bir anda iki öğrenci arasında şiddetli bir tartışma başladı. Ben olay yerine gitmeden öğrencilerden biri ara buluculuk yaparak tarafları sakinleştirdi.'*

İki öğrenci arasındaki tartışmada ara buluculuk yapan bir öğrenci, duyuşsal farkındalık becerilerini sosyal bir probleme çözüm üretmek için kullanmıştır. Tarafları sakinleştirme ve bir uzlaşma sağlama çabası, öğrencinin empati, problem çözme ve sosyal sorumluluk becerilerinde ilerlediğini göstermektedir. Bu, programın öğrenciler üzerinde daha derin ve toplumsal düzeyde bir etki yarattığını işaret eder.

Sonuç olarak, öğrenciler programın ilk haftalarında duygularını tanımlama ve ifade etme konusunda temel adımları atmış, ilerleyen haftalarda ise bu becerilerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Program süreci boyunca, öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarının geliştiği, duygularını yönetme ve uygun şekilde ifade etme yeteneklerinin güçlendiği gözlemlenmiştir.

Özellikle öfke kontrolü, stres yönetimi ve başarısızlık karşısında dayanıklılık geliştirme gibi kritik becerilerde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Daha önce yoğun duyuşsal tepkiler veren öğrencilerin, duygularını tanımlama, kontrol etme ve düzenleme konusunda bilinçli stratejiler geliştirdiği fark edilmiştir. Bu süreç, öğrencilerin duyuşsal dayanıklılıklarını artırmış ve olumsuz durumlarla başa çıkma kapasitelerini güçlendirmiştir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerinde belirgin bir gelişim sağladıkları tespit edilmiştir. Empati kurma, farklı bakış açılarını anlama, iş birliği yapma ve sağlıklı iletişim kurma gibi sosyal becerilerde gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Grup çalışmaları ve etkileşim odaklı etkinlikler sayesinde, öğrenciler liderlik becerileri sergilemeye, sorumluluk almaya ve ortak sorunlara çözüm üretmeye daha yatkın hale gelmiştir. Özellikle sosyal ilişkilerde uygun sınırlar koyma, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme ve karşılıklı saygıyı benimseme konularında olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

4.2.4. Duyuşsal Farkındalık Modülü Veli Odak Grup Görüşme

Veli odak grup görüşmeleri, her biri altı kişiden oluşan iki farklı grupta gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, programın öğrencilerin duyuşsal farkındalık becerileri üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde ele alınmış ve velilerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. DFM Veli Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Veli Görüşleri

Görüş	f
Moralini bozacak bir şey yaşadığında, kendini iyi hissettiren şeyleri yapmayı tercih ediyor	11
Duygularını fark ettiğinde bunu fark etmekten mutlu oluyor ve çözüm arıyor	10
Öğretmenlerinden yardım istemekten çekinmiyor, eskiden bu konuda çok çekimserdi	10
Hangi durumların onu rahatsız ettiğini fark ediyor ve bununla nasıl başa çıkacağını düşünüyor	9
Sakinleşmek için derin nefes alıyor ya da odasına gidip biraz yalnız kalıyor.	9
Arkadaşlarına danışıyor ve birlikte çözümler buluyorlar	9
Eskiden duygularını anlayamıyordu ama şimdi ne hissettiğini açıkça ifade edebiliyor	8
Bir olayın onu nasıl etkilediğini açıkça söylüyor.	8
Sorunlarını bizimle daha rahat paylaşmaya başladı	7
Eskiden hemen ağlamaya başladığı, şimdi derin nefes alarak sakinleşiyor	6
Artık nasıl hissettiğini daha iyi fark ediyor ve bizimle paylaşmaya başladı.	5
Artık resimlerinde ya da günlüklerinde duygularını ifade ediyor	4

Tablo 4.10, Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin veli görüşlerini sunmaktadır. Elde edilen veriler, çocukların duygusal farkındalık düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu ve bu farkındalığı yönetme becerilerinde kayda değer gelişmeler yaşandığını göstermektedir. Veliler tarafından ifade edilen görüşler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.11'de özetlenmiştir.

Tablo 4.11. DFM Veli Odak Grup Görüşme Tema – Alt Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f
Duyuşsal farkındalık Artışı	Ruh Halini Fark Etme	8
	Paylaşma	10
	Olumlu Dönüşüm	12
Duygularını İfade Edebilme Becerisi	Özel İfadeler	8
	Not Yazma	6
	Resim Yapma	6
	Günlük	8
Duygusal Neden-Sonuç İlişkisi	Faktörleri Anlama,	12
	Çözüm Yolları Geliştirme	9
Öz Düzenleme Becerilerindeki Gelişim	Nefes Egzersizleri	10
	Yalnız Kalma	9
	Öfke Kontrolü	12

Tablo 4.11'de sunulan bulgular, Duyuşsal Farkındalık Modülü'nün çocuklar üzerindeki etkilerini şu başlıklar altında özetlemektedir:

i. Duyuşsal Farkındalık Artışı: Çocukların duygusal farkındalık düzeylerinde belirgin bir gelişim gözlemlenmiştir. Program sonrasında çocuklar, içinde bulundukları ruh hâlini daha net bir şekilde fark etmekte ve bu durumu ebeveynleriyle daha açık bir şekilde paylaşmaktadır. Duygularını tanımlayabilme yetisinin gelişmesi, çocukların içsel farkındalık kazandığını ve olumlu bir duygusal dönüşüm yaşadığını göstermektedir.

ii. Duygularını İfade Edebilme Becerisi: Program öncesinde duygu ifadelerinde genellikle genel ve yüzeysel açıklamalar (örneğin, "Kötüyüm") kullanan çocuklar, program sonrasında duygularını daha spesifik ve anlamlı ifadelerle anlatabilmektedir. Bunun yanı sıra, yalnızca sözel ifadeler değil, yazı, resim ve diğer yaratıcı yöntemlerle de duygularını ifade etmeye başlamışlardır.

iii. Duygusal Neden-Sonuç İlişkisi: Çocuklar, ruh hâllerini etkileyen faktörleri daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilmekte ve bu faktörlere yönelik çözüm yolları geliştirebilmektedir. Olumsuz bir duygu durumuyla karşılaştıklarında, bunun nedenlerini belirleyebilmekte ve bu durumla başa çıkmak için stratejiler üretebilmektedirler.

iv. Öz-Düzenleme Becerilerindeki Gelişim: Çocukların, öfke, hayal kırıklığı ve stres gibi güçlü duyguları yönetme becerilerinde önemli bir ilerleme kaydedildiği tespit edilmiştir. Program sürecinde öğrenciler, nefes egzersizleri, yalnız kalma ihtiyacını ifade etme, kendini motive edici telkinlerde bulunma gibi stratejiler geliştirmiştir. Özellikle, daha önce öfke kontrolü konusunda zorluk yaşayan çocuklarda, bu tür tepkilerin azaldığı ve duyguların daha yapıcı yollarla ifade edilmeye başlandığı veliler tarafından belirtilmiştir.

4.3. İletişim Becerileri Modülü Bulgular

Bu bölümde, “*Geliştirilen ekstra programın ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği, Öğretmen Gözlem Formları ve Veli Odak Grup Görüşme bulguları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

4.3.1. İletişim Becerileri Ölçeği

Grupların iletişim becerileri açısından başlangıç düzeyleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği, ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de sunulmaktadır.

Tablo 4.12. İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	t	p
Deney	21	82.6	21.0	-.82	.41
Kontrol	21	88.2	23.2		

P<.05

Tablo 4.12’de sunulan ön test bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının iletişim becerileri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Deney grubu puan ortalaması ($\bar{X} = 82.6$) ile kontrol grubu puan ortalaması ($\bar{X} = 88.2$) arasındaki fark, anlamlı düzeye ulaşmamaktadır. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin birbirine benzer olduğunu ve deney grubunun kontrol grubuyla karşılaştırılabilir olduğunu göstermektedir.

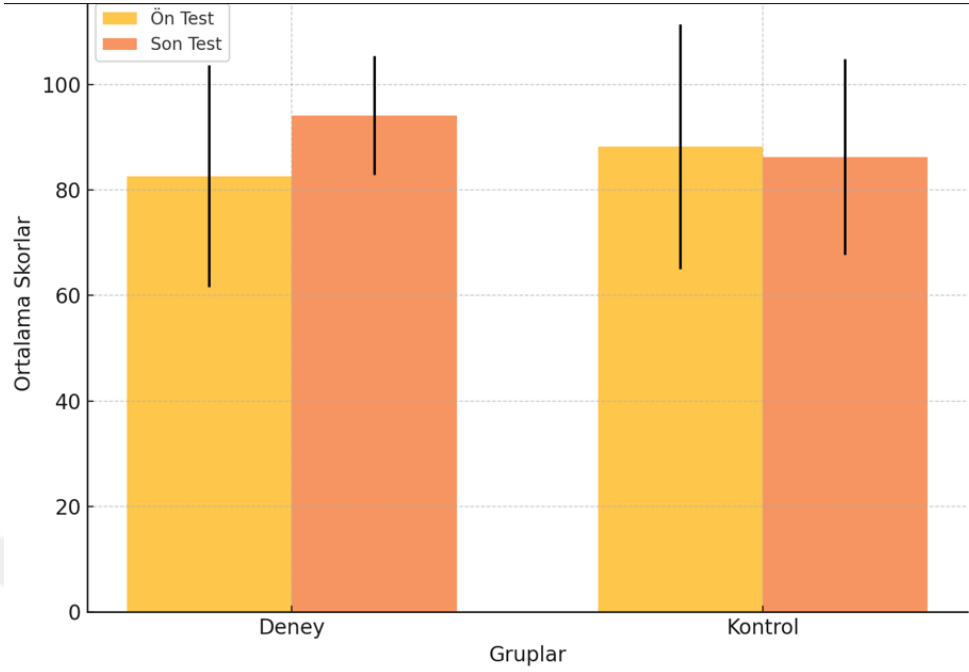
Uygulama sonrasında, grupların iletişim becerileri açısından gelişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla İletişim Becerileri Ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS istatistik programı kullanılarak bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Son test analiz sonuçları Tablo 4.13’te sunulmaktadır.

Tablo 4.13. İletişim Becerileri Ölçeği Son Test Bağımsız Gruplar T-Test Sonuçları

Gruplar	n	X	SS	t	p
Deney	21	94.14	11.3	1.66	.01
Kontrol	21	86.24	18.6		

P<.05

Tablo 4.13’e göre, deney grubunun iletişim becerileri puanı ortalaması ($\bar{X} = 94.14$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 86.24$) 7.9 puan daha yüksektir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre bu fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = 1.66$, $p = .01$). Bu anlamlı farklılaşma, İletişim Becerileri Modülü uygulanan deney grubunun lehinedir. IBM Ön test- son test bulguları Şekil 4.2’de özetlenmiştir.



Şekil 4.2. İBM Ön Test Son Test Bulguları

Şekil 4.2.'de özetlenen bulgular, modülün uygulandığı deney grubunun iletişim becerilerinde önemli bir gelişim sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise iletişim becerilerinde sınırlı bir ilerleme olduğu görülmektedir.

4.3.2. İletişim Becerileri Modülü Öğretmen Gözlemleri

Öğretmen gözlemleri iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, uygulayıcı öğretmen, program sürecinde yapılandırılmamış gözlem notları tutarak öğrencilerin gelişimini ve tepkilerini doğal akışında değerlendirmiştir. İkinci aşamada ise, deney grubunun derslerine giren branş öğretmenleri tarafından yapılandırılmış gözlem formları doldurularak öğrencilerin iletişim ve duyuşsal farkındalık becerilerindeki gelişim sistematik bir şekilde izlenmiştir.

4.3.2.1 İletişim Becerileri Modülü Uygulayıcı Öğretmen Gözlem Bulguları

İletişim Becerileri Modülü'nün dört hafta boyunca uygulanması sürecinde, uygulayıcı öğretmen tarafından yapılandırılmamış gözlem notları tutulmuştur. Bu gözlem notları, programın öğrenciler üzerindeki etkilerini, öğrencilerin etkinliklere yaklaşımlarını, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukları ve genel etkinliği değerlendirmek amacıyla toplanmıştır.

Elde edilen gözlem notları, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, veriler tekrar eden temalar ve kritik olaylara göre kategorize edilmiştir. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir:

i. Öğrenci Katılımı: Öğrencilerin etkinliklere olan ilgisi, derslere aktif katılım düzeyleri ve etkileşim süreçleri değerlendirilmiştir.

ii. Programın Etkililiği: Programın hedeflenen becerileri kazandırma düzeyi, öğrencilerin gelişimi ve öğrenme sürecine katkısı analiz edilmiştir.

iii. Uygulama Sürecindeki Zorluklar: Programın uygulanması sırasında karşılaşılan yapısal, pedagojik ve lojistik zorluklar ele alınmıştır.

4.3.2.1.1 Öğrenci Katılımı

Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı değerlendirildiğinde, genel olarak yüksek bir katılım düzeyi gözlemlenmiştir. Özellikle fiziksel engel simülasyonu ve balon etkinlikleri sırasında öğrencilerin büyük bir merak ve heyecanla sürece dahil oldukları dikkat çekmiştir. Bu durum, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekme ve onları motive etme açısından etkili olduğunu göstermektedir. İBM uygulayıcı öğretmen gözlem notlarında yer alan Ö102 kodlu öğrencinin şu ifadesi, bu gözlemi somut olarak desteklemektedir:

"Basketbol oynamak kolay sanıyordum ama kulaklarım kapalıyken çok zorlandım!"

Bu ifade, öğrencilerin simülasyonlar sırasında yaşadıkları deneyimler aracılığıyla farkındalık kazandıklarını ve etkinliklerin etkileyici bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin beyin fırtınası oturumlarındaki aktifliği değerlendirildiğinde, film izleme etkinliği ve sonrasında gerçekleştirilen tartışmalar sırasında öğrencilerin yoğun bir fikir alışverişinde bulundukları ve bu süreçte empati becerilerini geliştirme fırsatı yakaladıkları gözlemlenmiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarına ve duygusal farkındalıklarını derinleştirmelerine olanak sağlamıştır. İBM uygulayıcı öğretmenin gözlem notlarında yer alan Ö2 kodlu öğrencinin şu ifadesi, bu kazanımı açıkça ortaya koymaktadır:

"Auggie'nin yaşadıklarını düşündüğümde empati kurmanın ne kadar zor olduğunu anladım."

Bu ifade, yapılan tartışmaların öğrenciler üzerinde farkındalık ve duygusal derinlik oluşturduğunu ve etkinliklerin pedagojik hedeflere ulaşma açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Ancak, bazı öğrencilerin duygularını ifade etme konusunda başlangıçta zorluk yaşadığı, ancak öğretmenin teşvik edici yaklaşımı sayesinde sürece dahil olabildikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin yönlendirmeleri ve grup ortamının destekleyici yapısı, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine ve duygularını ifade etmelerine olanak tanımıştır. Bu süreci açıkça yansıtan Ö146 kodlu öğrencinin şu ifadesi, grup dinamiğinin ve öğretmenin rolünün önemini ortaya koymaktadır:

"Bazen söylemekten çekindim ama arkadaşlarımın da paylaştığını görünce rahatladım."

Bu ifade, öğrencilerin duygularını paylaşma konusundaki çekincelerini aşmalarında grup ortamının destekleyici rolünü ve öğretmenin cesaretlendirici yaklaşımının etkisini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, İletişim Becerileri Modülü kapsamında yürütülen etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını artırarak duygusal farkındalıklarını güçlendirmiş ve empati becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Özellikle etkileşim temelli etkinliklerin, öğrencilerde duygusal ifade becerilerini artırdığı ve sosyal farkındalıklarını derinleştirdiği gözlemlenmiştir.

4.3.2.1.2 Programın Etkililiği

Gerçekleştirilen etkinlikler, empati geliştirme, duyguların ifade edilmesi ve sağlıklı sınırlar koyma becerileri açısından etkili bir öğrenme ortamı sunmuştur. Özellikle birinci hafta uygulanan film izleme etkinliği, öğrencilerin bilişsel ve duygusal farkındalıklarını artırmada önemli bir rol oynamıştır. Film izlenmeden önce yalnızca bir öğrencinin *"Auggie ile sıra arkadaşı olmak isterim"* şeklinde bir ifade kullandığı gözlemlenmiştir. Ancak film sonrası yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin büyük bir kısmının bu konudaki düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiği belirlenmiştir. Bu durum, etkinliğin öğrenciler üzerindeki duygusal ve bilişsel etkisini somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Nitekim, uygulayıcı öğretmenin İBM programının ikinci hafta gözlem notlarında Ö110 kodlu öğrenci şu ifadeyi kullanmıştır: *"Auggie'yi dışlamak yerine destek olmanın önemini"*

gördüm." Bu tür dönüşümler, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkisini kanıtlar niteliktedir.

Empati ve farkındalık bağlamında ele alındığında, fiziksel engel simülasyonlarının (örneğin, göz bağlama etkinliği) öğrenciler üzerinde engelli bireylerin yaşadığı zorluklara ilişkin farkındalık oluşturma açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu tür deneyimler, bireylerin engelli bireylerin karşılaştığı günlük güçlükleri daha iyi anlamalarına ve sosyal duyarlılık kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Uygulayıcı öğretmenin İBM programının ikinci hafta gözlem notlarında yer alan Ö102 kodlu öğrencinin şu ifadesi, simülasyon etkinliğinin etkisini açıkça ortaya koymaktadır: "*Bir daha bir engelli bireye yardım etmeden geçmeyeceğim.*"

Bu tür ifadeler, empati odaklı etkinliklerin yalnızca bilişsel farkındalık yaratmakla kalmayıp, davranışsal değişim sağlama potansiyeline de sahip olduğunu göstermektedir.

Sınır koyma becerisi açısından değerlendirildiğinde, balon ve hulahop etkinlikleri, öğrencilerin rahatsız oldukları davranışları tanımlamalarına ve kişisel sınır koyma becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin bireysel sınırlarını fark etmelerine ve bu sınırları uygun bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Uygulayıcı öğretmenin İBM programının dördüncü hafta gözlem notlarında yer alan Ö1 kodlu öğrencinin şu ifadesi, etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkisini net bir biçimde ortaya koymaktadır: "*Arkadaşlarıma hayır demenin bu kadar zor olacağını düşünmemiştim.*" Bu ifade, etkinliklerin yalnızca bilişsel farkındalık yaratmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sınır koyma sürecindeki duygusal zorlukları doğrudan deneyimlemelerine fırsat sunduğunu göstermektedir.

4.3.2.1.3 Uygulama Sürecindeki Zorluklar

Program uygulaması sürecinde hem teknik hem de katılım odaklı çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Özellikle fiziksel etkinlikler bağlamında değerlendirildiğinde, bazı öğrencilerin fiziksel engel simülasyonlarına katılım konusunda çekingenlik sergilediği ve etkinliklere dahil olmak istemediği gözlemlenmiştir. Bu durumu aşmak amacıyla daha küçük gruplar oluşturularak bireysel katılım teşvik edilmiştir. Bu strateji, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamış ve etkinliklere katılımlarını artırmıştır. Nitekim, uygulayıcı

öğretmenin İBM programının ikinci hafta gözlem notlarında yer alan Ö124 kodlu öğrencinin ifadesi, bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: “Gözlerimi bağlatmak istemiyorum, yürümem zor olur.” Bu tür ifadeler, öğrencilerin çekingen davranışlarının altında yatan kaygıları anlamanın ve bu kaygıları gidermeye yönelik uygun stratejiler geliştirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Duyguların ifade edilmesi bağlamında ele alındığında, kalp etkinliği sırasında bazı öğrencilerin duygularını dile getirmekte güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin olumsuz duyguları paylaşmaktan çekinmeleri veya sosyal kabul görmeme kaygısı taşımalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu tür zorlukları aşmak için güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmuş ve öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri teşvik edilmiştir. İBM programının üçüncü hafta gözlem notlarında yer alan Ö22 kodlu öğrencinin şu ifadesi, bu durumu somut bir biçimde ortaya koymaktadır: “Kötü bir şey söylemek istemiyorum, bu beni rahatsız etti.” Bu ifade, öğrencilerin duygularını paylaşırken yaşadıkları içsel çatışmaları ve güvenli bir ortam sağlanmasının önemini açıkça göstermektedir.

Öte yandan, balon etkinliği kapsamında öğrencilerden, kendilerini rahatsız eden davranışı temsil eden balonu çemberin dışına atarken seslerini yüksek kullanmaları istenmiştir. Ancak, gözlemler sonucunda neredeyse hiçbir öğrencinin sesini yükseltmediği tespit edilmiştir. Bu durumu aşmak amacıyla, öğrenciler bahçeye alınarak “Çığlık Atabilirim” adlı ara etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin hırsızla göz göze geldiklerinde mümkün olduğunca yüksek sesle bağırımları beklenmiş, bağırmayanlar elenmiştir. Ara etkinliğin tamamlanmasının ardından balon etkinliği tekrarlandığında, öğrencilerin seslerini daha rahat yükseltebildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından alternatif etkinliklerin önemini vurgulamaktadır.

Zaman sınırlamaları açısından değerlendirildiğinde, bazı etkinliklerin süresinin yeterli olmadığı ve hedeflenen öğrenme çıktılarına tam anlamıyla ulaşamadığı belirlenmiştir. Özellikle “Etkili Bir Dinleyici Olmak” hedefi doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerde, dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve geri bildirim süreçlerinin daha iyi kavranabilmesi için daha uzun süreye ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum, öğrencilerin etkili dinleyici olma sürecini tam anlamıyla içselleştirebilmeleri için tekrar edilen ve derinlemesine işlenen uygulamaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

4.3.2.2. İletişim Becerileri Modülü Ders Öğretmenlerinin Gözlem Bulguları

İletişim Becerileri Modülünün uygulandığı dört haftalık süreç boyunca, deney grubunun derslerine giren tüm öğretmenler, yapılandırılmış formlar aracılığıyla öğrencilerin gözlem verilerini kaydetmiştir. Gözlemler, Doğrudan ve Bilinmeyen Gözlem Yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, gözlemcinin varlığı gözlemlenen kişiler tarafından fark edilmediği için doğal davranışların izlenmesi sağlanmaktadır (Karasar, 2021).

Deney grubunun dersine giren branş öğretmenleri ile 40 dakikalık bir toplantı yapılmış, öğretmenlere hangi öğrencilerin deney grubunda olduğu, gözlem esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği, formu nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili bilgiler verilmiş, öğretmenlerden gelen sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır.

Hazırlanan yapılandırılmış gözlem formları deney grubunun dersine giren tüm branş öğretmenlerine verilmiş, her haftanın son günü formdaki maddeleri gözlemlene durumlarını her maddeyi 1-5 arasında puanlamaları (1: Hiç Gözlemlenmiyor, 5: Çok İyi Gözlemleniyor) ve ders esnasında dikkatlerini çeken bir davranış olması halinde formun altında bulunan notlar bölümüne detaylı olarak yazmaları istenmiştir. Deney sınıfının dersine giren 9 öğretmenin o hafta için verdiği notların toplamı Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. İletişim Becerileri Öğretmen Gözlem Formu Frekansları

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
1. Öğrenci, insanları oldukları gibi kabul eder ve önyargısız dinler.	12	20	28	34
2. Düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilir.	13	19	26	31
3. Dinlerken anlamadığı bir noktayı anlamak için uygun sorular sorar.	11	19	27	33
4. Sözlü ifadeleri ile beden dilini uyumlu bir şekilde kullanır.	13	22	30	39
5. Karşısındaki kişinin konuşmasını sonuna kadar dinler ve sözü kesmez.	13	18	23	29
6. Sohbet başlatmada ve insanlarla ilişki kurmada girişken davranır.	10	18	25	33
7. Konuşmalar sırasında karşısındakinin duygularını anlamaya çalışır.	17	17	26	34
8. Olumlu geribildirimlerde bulunurken içten bir yaklaşım sergiler.	11	20	27	35
9. Konuşurken sakin ve uyumlu bir ses tonu kullanır.	11	19	28	36
10. Dinlediği kişinin duygularını anlamaya yönelik yüz ifadesi ve beden diline dikkat eder.	13	18	23	32
11. Konuşma sırasında uygun mesafeyi korur ve diğerini rahatsız etmeyecek şekilde davranır.	12	17	23	30
12. Yanıt vermeden önce karşısındaki kişinin ne demek istediğini anlamaya odaklanır.	11	18	26	31
13. İletişim esnasında, öneride bulunmadan önce karşı tarafın buna açık olup olmadığını değerlendirir.	14	21	26	34
14. Kendi duygularını uygun şekilde ifade eder ve duyuşsal farkındalığını yansıtır.	13	19	27	33
15. İstemediği bir durum olduğunda bunu doğru şekilde ifade ederek 'Hayır' diyebilir.	10	18	24	32

Tablo 4.14, öğretmen gözlem formlarından hareketle öğrencilerin iletişim becerilerindeki gelişimini göstermektedir. 1. hafta düşük başlayan frekans değerleri, her hafta istikrarlı bir artış göstermiş ve 4. hafta sonunda en yüksek değerlere ulaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin insanları önyargısız dinleme, duygularını açık bir şekilde ifade etme, etkili beden dili kullanma, uygun mesafe koruma, ‘Hayır’ diyebilme ve karşı tarafın duygularını anlama gibi becerilerde sürekli bir ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Formunda altında yer verilen notlar kısmına öğretmenlerin aldığı notlardan alıntılar;

K3’ün 2. hafta notu; *‘Sözlü anlatım becerileri üzerine çalışırken ‘Kendinizi güvende hissetmediğiniz bir anı anlatır mısınız?’ diye bir soru yönelttim. Depremzede öğrencimiz, ailesiyle birlikte yaşadığı korku dolu anları ve evlerini kaybetmenin yarattığı duygusal zorlukları anlatmaya başladı. Bu sırada sınıfın diğer öğrencileri, dikkatle dinleyerek onun sözünü kesmeden yüz ifadeleri ve beden dilleriyle destekleyici bir tavır sergiledi. Bir öğrenci söz aldı ve şunları söyledi: ‘Ben de çok korkardım, bunu yaşamamanın ne kadar zor olduğunu hayal bile edemiyorum. Eğer konuşmak istersen ya da yardım edebileceğimiz bir şey olursa, lütfen söyle.’*

Öğrencilerden birinin depremle ilgili travmatik bir deneyimini paylaşması, sınıf ortamında güvenli bir iletişim alanı oluşturulduğunu ve öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildiklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin duygusal deneyimlerini paylaşmaktan çekinmediklerini ve sınıfın destekleyici bir sosyal ortam sunduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıftaki diğer öğrencilerin, bu paylaşımı kesintisiz bir şekilde dinlemeleri, dikkatli ve duyarlı beden dili kullanmaları ve empatik yüz ifadeleri sergilemeleri, onların empati kurma becerilerinde önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Başkalarının duygularına duyarlılık gösterme, aktif dinleme ve anlayışlı bir şekilde tepki verme, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde kayda değer bir ilerleme kaydettiklerine işaret etmektedir.

Ayrıca, bir öğrencinin arkadaşına açık bir şekilde destek teklifinde bulunması, yalnızca duygusal farkındalığın değil, aynı zamanda problem çözme odaklı iletişim becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Bu tür bir davranış, öğrencilerin yalnızca başkalarının duygularını anlamakla kalmadıklarını, aynı zamanda çözüm sunmaya ve destekleyici bir yaklaşım benimsemeye başladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, programın öğrencilerin sosyal duyarlılık, destekleyici iletişim ve problem çözme odaklı yaklaşım geliştirme açısından olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

K13'ün 4. hafta notu; *'Yakan top çalışırken M**** 'hayır ben bu oyuna katılmak istemiyorum. Bugün kendimi kötü hissediyorum' dedi. İlk etapta şaşkınla karışık bir öfke duydum açıkçası, ama ona saygı duyduğumu söylediğimde gözlerinde bir güven belirdi.'*

Bir öğrencinin kendini kötü hissettiğini açıkça ifade ederek bir etkinliğe katılmak istemediğini belirtmesi, öğrencinin duyuşsal farkındalık geliştirdiğine ve bunu uygun bir şekilde ifade edebildiğine işaret etmektedir. Bu durum, bireyin kendi ihtiyaçlarını ve sınırlarını tanımlayabilme becerisinin arttığını göstermektedir.

4.3.3. İletişim Becerileri Modülü Veli Odak Grup Görüşme Formu

Veli odak grup görüşmeleri, her biri altı kişiden oluşan iki farklı grupta gerçekleştirilmiş olup görüşmelerde, programın çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkileri derinlemesine incelenmiş ve elde edilen veli görüşleri Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15. İBM Veli Odak Grup Görüşme Verileri

Görüş	f
Genel olarak programdan çok memnun kaldık, böyle bir fırsat sunulması bizi çok mutlu etti.	12
Program sayesinde çocuğumda gözle görülür bir değişim oldu, özellikle arkadaşlarıyla olan ilişkileri çok güçlendi.	10
Sorun yaşadığında hemen çözüm üretmeye çalışıyor, bu beni çok mutlu ediyor.	10
Küçük tartışmaları büyütmeden çözmeyi öğrendi, bu gerçekten büyük bir değişim.	9
Duygularını kelimelerle ifade edemiyordu, şimdi ne hissettiğini daha net bir şekilde söylüyor.	8
Eskiden arkadaşlarına karşı daha umursamazdı, şimdi daha empatik bir şekilde yaklaşıyor.	8
Eleştirilere açık olmaya başladı, önce savunmaya geçiyordu ama şimdi dinliyor.	7
Konuşmalarında daha açık ve net ifadeler kullanıyor.	7
Arkadaşlarıyla daha fazla sohbet etmeye başladı, eskiden daha içine kapanıktı.	6
Kendi duygularını kontrol etme becerisi gelişti, daha az öfkeli olduğunu gözlemliyorum.	5
Bazı durumlarda hala çekingen davranıyor, özellikle kalabalık gruplarda konuşmaktan çekiniyor.	4
Programdan faydalandığını düşünüyorum ama bazen hala yeterince aktif olmadığını görüyorum.	4
Bazı yoğun duygusal durumlarda hala zorlandığını fark ediyorum.	4
Tartışmalarda duygusal tepkilerini daha iyi yönetmeyi öğreniyor, ama bu konuda hala biraz daha ilerlemesi gerek.	3

Tablo 4.15 iletişim becerileri modülünün veli odak grup görüşmelerindeki etkisini yansıtmaktadır. Velilerin ifadeleri, programın çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Tablo 4.15’te sunulan veli görüşleri analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur:

Tablo 4.16. İBM Veli Odak Grup Görüşme Tema- Alt Tema- Kod

Tema	Alt Tema	Kod	f
Çocukların İletişim Becerilerindeki Gelişim	Olumlu Gözlem	Dinleme becerileri	8
		Duygularını İfade edebilme	9
		Açıklık	7
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Çekingenlik	3
		Öz Güven Eksikliği	4
Programın Çocukların Sosyal Hayatına Etkisi	Olumlu Gözlem	İletişim Artışı	9
		Anlaşmazlık Çözümü	10
	Olumsuz Geri Bildirim	Pasif Katılım	4
		Yeterince Faydalanamama	3
Programın Çocukların Davranışlarına Etkisi	Olumlu Gözlem	Empatik davranışlar	11
		Eleştiriye açıklık	9
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Yoğun duygusal tepkiler	4
		Tartışmada zorluk	2
Programın Veliler Tarafından Değerlendirilmesi	Olumlu Gözlem	Memnuniyet	12
		Gözle Görülür Değişim	11
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Program Süresi	6
		Materyal İhtiyacı	2

Tablo 4.16’ daki bulgular göstermektedir ki;

i. Çocukların İletişim Becerilerindeki Gelişim

Veliler, çocukların dinleme becerilerinde gözle görülür bir gelişim olduğunu belirtmiştir. Çocuklar artık başkalarını sabırla dinliyor, anlamadığı noktalarda sorular sorarak konuşmayı anlamlandırmaya çalışıyor. Duygularını daha net ifade edebilme becerisi kazanan çocuklar, iletişimde daha açık ve etkili bir tutum sergilemektedir. Bazı veliler, çocukların hala çekingen davrandığını ve özgüven eksikliği nedeniyle grup içinde iletişim kurmakta zorluk çektiğini ifade etmiştir.

ii. Programın Çocukların Sosyal Hayatına Etkisi

Program sonrası çocukların sosyal ilişkilerinde daha aktif oldukları ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin güçlendiği belirtilmiştir. Ayrıca, küçük tartışmaları büyütmeden çözme

konusunda ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiştir. Bazı çocukların program sırasında hala pasif kaldığı ve yeterince faydalanamadığı belirtilmiştir.

iii. Programın Çocukların Davranışlarına Etkisi

Çocukların empati kurma becerilerinde artış olduğu ve eleştirilere karşı daha açık hale geldikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, öfke kontrolü ve duygusal yoğunlukla başa çıkma konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Yoğun duygusal tepkiler ve tartışmalarda zorluk yaşayan çocukların bu alanlarda daha fazla desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

iv. Programın Veliler Tarafından Değerlendirilmesi

Veliler, programın çocukları üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ve genel olarak memnun olduklarını ifade etmiştir. Çocukların iletişim becerilerindeki gelişimlerin gözle görülür olduğu vurgulanmıştır. Programın süresinin uzatılması ve evde uygulanabilir materyaller sağlanarak ebeveynlerin de sürece dahil edilmesi önerilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal becerilerini geliştirmeye yönelik bir ekstra program geliştirilmiş ve bu programın öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Programın uygulanması sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre değerlendirilerek detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Ekstra Program İhtiyaçları

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerileri alanlarındaki ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla elde edilen bulgular değerlendirilerek tartışılmıştır.

5.1.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Duyuşsal Farkındalık İhtiyaçları

İhtiyaç analizi bulgularına dayanarak, ortaokul öğrencilerinin kendilerini tanıma, kabul etme ve ifade etme konularında belirgin eksiklikler yaşadığı söylenebilir. Bu eksikliklerin yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda sosyal uyumu da doğrudan etkileyen önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri ve İhtiyaç Analizi Veli Formu sonuçları, öğrencilerin duygusal farkındalık eksikliklerinin akademik performanslarını etkilediği gibi, sosyal ilişkilerinde de belirli sorunlara yol açtığını vurgulamaktadır.

Bu bulgular, Goleman (1995) tarafından ortaya konulan duygusal zekâ teorisi ile de örtüşmektedir. Goleman'a göre, duygusal farkındalık ve düzenleme becerileri, bireyin hem kişisel hem de toplumsal uyumunda temel bir bileşendir. Benzer şekilde, Lazarus (1991) da duygusal farkındalığın bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini ve psikolojik dayanıklılığın önemli bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim sistemlerinin ağırlıklı olarak bilişsel hedeflere odaklanırken, duygusal gelişimi ikinci planda bırakması, öğrencilerin duygusal zekâ geliştirme fırsatlarını sınırlamaktadır (Elias, 2001; Köknel, 1997). Fredrickson (2001) tarafından ortaya konan pozitif duygular teorisi, olumlu duyguların bireylerin yaratıcılık, sosyal bağlar kurma ve problem çözme kapasitelerini artırdığını göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilere yalnızca duygularını tanıma ve ifade etme becerileri değil, aynı zamanda duygusal düzenleme ve olumlu duygular geliştirme yolları da öğretilmelidir.

Bu bağlamda, araştırma bulguları mevcut literatürle tutarlılık göstermekte ve ortaokul öğrencilerinin sosyal ve psikolojik uyumlarını güçlendirmek için duygusal zekâ eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının, öğrencilerin duygusal farkındalıklarını geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmesi önem taşımaktadır.

5.1.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri İhtiyaçları

Araştırma bulguları, ortaokul öğrencilerinin etkili iletişim becerilerinde çeşitli eksiklikler yaşadığını ortaya koymuştur. Özellikle etkili dinleme, empati geliştirme ve hoşgörölü olma gibi becerilerde yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu eksiklikler, bireysel ilişkilerin yanı sıra toplumsal etkileşimlerin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Elias (2001) ve Cohen vd. (2007), etkili iletişim becerilerinin sosyal uyumu artırmadaki kritik rolünü vurgulamakta ve bu becerilerin eğitim süreçlerine daha sistematik bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bulgular, öğrencilerin "hayır diyebilme" ve "eleştiriye açık olma" gibi becerilerde zorluk yaşadığını da göstermektedir. Lazarus (1991), sosyal etkileşimlerde başarılı olabilmenin temel koşulunun, bireyin kendini açık bir şekilde ifade edebilmesi ve başkalarının geribildirimlerine açık olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin eleştiriye açık olma becerilerindeki eksiklik, akademik süreçlerde yapıcı geribildirim etkisini azaltabilir. Bu durum, yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda grup çalışmalarındaki iş birliği ve dayanışmayı da olumsuz etkileyebilir.

Sonuç olarak, öğrencilerin etkili iletişim becerileri ve sosyal etkileşimde yaşadığı eksikliklerin giderilmesi, yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve demokratik bir sınıf ortamının oluşturulması açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programların eğitim sistemine daha etkin bir şekilde entegre edilmesi gerektiği vurgulanabilir.

5.1.2. Geliştirilen Ekstra Programın Etkililiği

Programın etkililiği ile ilgili sonuçlar Duyuşsal Farkındalık Modülü ve İletişim Modülü olmak üzere iki başlıkta ele alınmıştır.

5.1.2.1. Duyuşsal Farkındalık Modülü

Duyuşsal Farkındalık Modülü'ne ilişkin ön test-son test bulguları, deney grubu öğrencilerinin duyuşsal farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Kontrol grubuna kıyasla daha belirgin bir gelişme gözlemlenmesi, uygulanan ekstra programın etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, okul dışı etkinliklerin ve yapılandırılmış programların öğrencilerin duygusal gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen ulusal (Orhan vd., 2024; Akyol ve Soydan, 2011; Şahin ve Tekin, 2011; Köksal ve Öztürk, 2010) ve uluslararası (Kim & Lee, 2014; Massoni, 2011; Darling, 2005; Farrel & Meyer, 1997) çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Duyuşsal Farkındalık Modülüne ilişkin öğretmen gözlem bulguları incelendiğinde; öğrencilerin duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerinde önemli bir ilerleme sağladığı görülmüştür. Bu gelişme, öğrencilerin öz düzenleme, öfke kontrolü ve sosyal beceriler gibi duygusal zekâ unsurlarında kaydettiği ilerlemeleri yansıtmaktadır. Özellikle Bar-On (2006) ve Elias (2001) gibi araştırmacılar, bu tür becerilerin yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve etkileşim açısından da kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeylerinde gözlemlenen ilerleme, sosyal-duygusal öğrenme programlarının etkili olduğuna dair literatürle paralellik göstermektedir (Cohen vd., 2007; Fredrickson, 2001). Bu beceriler, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda grup etkileşimlerinde de olumlu sonuçlar doğurmuş ve öğrencilerin grup içinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlamıştır. Ayrıca, Duyuşsal Farkındalık Modülüne ilişkin öğretmen gözlemleri, bu gelişmelerin yalnızca genel bir eğilimi değil, bireysel farklılıkları da yansıttığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen gözlemleri, sessiz ve içine kapanık öğrencilerin bireysel etkinliklerde daha fazla motive olduklarını ve bu etkinliklere daha kolay katıldıklarını göstermiştir. Bu durum, geleneksel grup temelli öğrenme yaklaşımlarının her öğrenci için aynı derecede etkili olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Sönmez (2021), bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının bu tür öğrenciler için daha etkili olduğunu savunarak, duyuşsal farkındalık

eğitimlerinin bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde tasarlanması gerektiğini önermektedir. Ancak, bazı öğrencilerin bireysel etkinliklere karşı başlangıçta çekimser kaldığı ve daha fazla rehberlik gerektirdiği belirtilmiştir. Bu bulgu, sosyal öğrenme modellerinin bireysel farkındalık aşamalarını tamamlamadan uygulanmasının etkisinin sınırlı kalabileceğini savunan Darling (2005) ile örtüşmektedir. Özellikle, bireysel farkındalık süreçlerinin tamamlanmasıyla öğrencilerin grup içi etkileşimlerde daha etkin hale geldiği ve bu süreçlerin öğretmen desteğiyle hızlandırılabilirliği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, bulgular, duyuşsal farkındalık eğitimlerinin öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine olan katkısını ortaya koyarken, aynı zamanda bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesi gerektiğini de açıkça göstermektedir. Eğitim programlarının tasarımında, bireysel etkinlikler ve grup dinamiklerini dengeli bir şekilde ele alan yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir.

Duygu Metre etkinliği bulguları, öğrencilerin başlangıçta düşük düzeyde olan duyuşsal farkındalıklarının, programın ilerleyen haftalarında belirgin bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu süreçte öğrenciler, sorunlarını çözme konusunda başlangıçta sergiledikleri pasif tutumdan uzaklaşarak, daha bilinçli ve etkili stratejiler geliştirme yoluna gitmiştir. İlk haftalarda pasif ve tepkisel yaklaşımlar ön plandayken, son haftalarda empati, minnettarlık ve duygusal zekâya dayalı çözüm yöntemlerinin benimsendiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Goleman'ın (1995) duygusal zekâ üzerine yaptığı çalışmalarla uyumludur. Goleman, duyuşsal farkındalık gelişiminin bireylerin hem kişisel hem de sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu farkındalığın bireylerin empati, iletişim ve liderlik becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde, öğrencilerin artan duyuşsal farkındalık düzeyleri, sosyal becerilerinin yükselmesine doğrudan katkıda bulunmuştur. Bu durum, sosyal ve duygusal öğrenme programlarının bireylerin kişisel gelişiminde oynadığı kritik rolü vurgulayan önceki araştırmalarla (Darling, 2005; Cohen vd. , 2007) uyum göstermektedir. Özellikle, Cohen ve arkadaşlarının (2007) araştırmaları, duyuşsal farkındalığın sosyal gruptaki çatışma çözme becerilerini geliştirdiğini ve grup dinamiklerini iyileştirdiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra, Fredrickson'un (2001) pozitif duygular teorisi, olumlu duyguların bireylerin yaratıcılık ve sosyal bağlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin başlangıçta tepkisel yanıtlar verdiği ve agresif davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, düşük duyuşsal farkındalık düzeyinin bireylerin duygusal

tepkilerini kontrol etme becerisini olumsuz etkilediğini ve bunun olumsuz davranışlarla sonuçlanabileceğini göstermektedir. Kökdemir (2001), düşük duyuşsal farkındalığın bireylerin öfke, korku ve hayal kırıklığı gibi duygularını yönetememesine neden olduğunu ve bu durumun çatışma ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmanın ilerleyen haftalarında, öğrencilerin tepkisel davranışlarının azalması ve yerine daha olumlu, empatik yaklaşımların geçmesi, duyuşsal farkındalık modülünün etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin gözlemleri ve öğrencilerin bireysel deneyimleri, bu modülün bireylerin duygusal zekâsını geliştirmede ne kadar etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bulgular, duyuşsal farkındalık eğitimlerinin bireylerin kişisel ve sosyal gelişiminde oynadığı kritik rolü açıkça göstermektedir. Eğitim programlarının tasarımında, duyuşsal farkındalık ve düzenleme becerilerine daha fazla odaklanılması, öğrencilerin yalnızca bireysel sorunlarını çözmelerine değil, aynı zamanda toplumsal uyum kapasitelerini geliştirmelerine de olanak sağlayacaktır.

Veli odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, araştırmanın diğer bulgularını destekler niteliktedir ve Duyuşsal Farkındalık Modülünün öğrencilerin duyuşsal farkındalık, ifade becerileri, neden-sonuç ilişkisi farkındalığı ve öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Veliler, öğrencilerin program sürecinde yalnızca duyuşsal farkındalıklarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda duygularını daha etkili bir şekilde ifade etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma kapasitelerinin gelişmesi, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere daha mantıklı ve stratejik çözümler üretmelerine katkı sağlamıştır. Goleman, bireylerin duygularını tanıma ve yönetme becerilerinin yalnızca kişisel başarıyı değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerdeki etkileşimi de derinden etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Bar-On (2006), öz düzenleme becerilerinin gelişiminin, bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Ek olarak, bazı veliler, öğrencilerin başlangıçta duygularını ifade etmekte zorlandıklarını ve özellikle öfke gibi güçlü duyguları yönetmekte yetersiz kaldıklarını gözlemlemiştir. Ancak, programın ilerleyen haftalarında bu durumun düzeldiği ve öğrencilerin daha kontrollü ve yapıcı tepkiler geliştirdiği belirtilmiştir. Bu bulgular, düşük duyuşsal farkındalık seviyelerinin bireylerin tepkisel davranışlarına neden olduğunu belirten Kökdemir (2001) ve Lazarus (1991) gibi araştırmacıların çalışmalarını desteklemektedir. Sonuç olarak, veli odak grup görüşmeleri, Duyuşsal Farkındalık Modülünün öğrencilerin yalnızca

duygusal becerilerini değil, aynı zamanda sosyal uyum ve bireysel farkındalık kapasitelerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitimin duygusal ve sosyal bileşenlerini güçlendiren programların öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini açıkça göstermektedir.

Tüm bulgular birlikte yorumlandığında Duyuşsal Farkındalık Modülü sonunda öğrencilerin aşağıdaki alanlarda gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır;

1. Öğrencilerin duyuşsal farkındalık düzeyinde artış meydana gelmiştir. Öğrenciler, artık duygusal durumlarını tanımlama ve paylaşma konusunda daha bilinçli hale gelmiştir. Ebeveynlerin ‘Artık nasıl hissettiğini fark ediyor ve bizimle paylaşmaya başladı’ şeklindeki ifadeleri, programın bireyler arası iletişim üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin duygularını ifade edebilmeleri, diğer insanlarla daha açık ve sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlar. Bu durum, sosyal ortamlarda çatışmaların azalmasına ve sorunların daha yapıcı bir şekilde ele alınmasına olanak tanır.

Duyuşsal farkındalık, çocukların yalnızca duygularını anlamalarını değil, aynı zamanda bu duygularla başa çıkmak için destek arayışına girmelerini de kolaylaştırır. Çocuklar, zorlandıkları duygusal durumlarda ebeveynlerine veya sosyal çevrelerine daha rahat başvurabilir hale gelirler. Bu, yalnızca bireysel psikolojik dayanıklılığı artırmakla kalmaz, aynı zamanda aile içindeki güven duygusunu da pekiştirir (Bar-On, 2006).

Duyguların tanınması ve paylaşılması, bireylerin duygusal sağlığı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir ve bu etki, toplumsal sorunların çözümüne de katkıda bulunabilir. Duygularını bastıran bireyler, stres, anksiyete ve öfke gibi olumsuz duyguların birikmesi sonucu şiddet, saldırganlık ve çatışma gibi tepkiler geliştirebilirken; duygularını tanıyabilen ve paylaşabilen bireyler, bu duyguları sağlıklı yollarla ifade etme yeteneği kazanır. Bu durum hem bireysel çatışmaları hem de aile içi ya da toplumsal düzeydeki çatışmaları azaltabilir. Örneğin, Tarhan (2018), öfke gibi yoğun duyguların bastırılması durumunda, bu duyguların patlayıcı tepkilere dönüşebileceğini belirtirken; Goleman (1995), duyuşsal farkındalığın empati geliştirme ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme becerisi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bireylerin duygularını tanıyarak empati geliştirmesi, toplumda karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü teşvik ederek, şiddet ve suç oranlarının düşmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, duyuşsal farkındalık programlarının çocuk yaşıta uygulanması, bireylerin sosyal bağlarını güçlendirmekle kalmayıp, gelecekte daha barışçıl bireyler olmalarını sağlar.

Özellikle eğitim süreçlerinde uygulanan duyuşsal farkındalık etkinlikleri, bireylerin problem çözme ve iletişim becerilerini artırarak, sosyal gruplar içinde çatışma çözümünde daha etkili olmalarına olanak tanır. Bu nedenle, duyuşsal farkındalık eğitimi, yalnızca bireylerin psikolojik iyi oluşunu desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal huzurun sağlanmasında temel bir araç olarak değerlendirilebilir.

2. Bir diğer gelişim, öğrencilerin duygularını ifade edebilme becerisinde gözlemlenmiştir. Çocukların yalnızca kelimelerle değil, yaratıcı yöntemlerle (örneğin, resim ve günlük) duygularını ifade etmesi, programın çok yönlü bir gelişim sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri ve ifade biçimlerine olan duyarlılığını artıran yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini öne süren Gardner (1983) ile uyumludur.

Öncelikle, çocukların yaratıcı yollarla duygularını ifade etmeleri, onların psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkiler. Duygularını bastırmak yerine yaratıcı bir şekilde ifade edebilmek, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Fredrickson, 2001). Örneğin, bir çocuk yaşadığı olumsuz bir deneyimi bir resimle ya da günlükte yazıyla ifade ettiğinde, bu süreç yalnızca duygularını dışa vurmasını değil, aynı zamanda bu duyguları anlamlandırmasını da sağlar. Bu durum, bireylerin duygu düzenleme becerilerini güçlendirerek, daha sağlıklı bir psikolojik yapı geliştirmelerine katkı sunar.

Ayrıca, yaratıcı ifade yöntemleri, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerine olan özgüvenlerini artırır. Özellikle içe dönük ve sessiz çocuklar için, kelimelerle ifade edilemeyen duyguların resim ya da yazılı yöntemlerle aktarılması, bu çocukların sosyal çevrelerine daha fazla katılım göstermelerini teşvik eder. Bu, yalnızca bireysel farkındalığı değil, aynı zamanda toplumsal uyumu ve sosyal becerileri de geliştirir (Goleman, 1995).

Eğitimsel açıdan ele alındığında, bu tür yaratıcı yaklaşımlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve eleştirel düşünme kapasitelerini artırabilir. Bir resim ya da yazılı bir ifade üzerinde çalışmak, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, bir olayın neden-sonuç ilişkisini kurma ve bu süreci anlamlandırma yeteneklerini güçlendirir. Bu tür beceriler, öğrencilerin yalnızca duygusal değil, aynı zamanda akademik başarılarını da artırır. Gardner'ın (1983) teorisine uygun olarak, farklı ifade yollarına olanak tanınması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulan bir öğrenme ortamı yaratır ve bu durum, onların öz yeterlik algısını pekiştirir.

Toplumsal düzeyde ise, yaratıcı ifade becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin sosyal bağlarını güçlendirmelerine olanak tanır. Çocuk yaşta yaratıcı yollarla kendini ifade edebilen bireyler, yetişkinlikte daha açık, işbirlikçi ve empatik bir yapıya sahip olurlar. Bu tür bireyler, iş hayatında ve sosyal yaşamda daha etkili iletişim kurabilir, çatışmaları daha yapıcı bir şekilde ele alabilir ve liderlik becerilerinde öne çıkabilir. Ayrıca, topluluk içinde sanat, edebiyat ve diğer yaratıcı ifadelerin teşvik edilmesi, kültürel bir zenginlik ve dayanışma duygusunu artırır.

Sonuç olarak, çocukların yaratıcı yöntemlerle duygularını ifade etmeleri, bireysel ve toplumsal düzeyde pek çok olumlu sonuca yol açar. Bu tür programların eğitim sistemine dahil edilmesi, yalnızca öğrencilerin duygusal gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda onların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarmalarına olanak tanır. Bu, bireylerin hem kişisel hem de sosyal yaşamlarında daha başarılı, uyumlu ve üretken olmalarına zemin hazırlar.

3. Öğrencilerin duygusal neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi gelişmiştir. Çocukların, ruh hallerini etkileyen faktörleri tanımlayıp çözüm yolları geliştirebilmesi, duygusal zekânın üst düzey becerilerinden biri olan problem çözme kapasitesine işaret etmektedir. Bu beceri, çocukların yalnızca bireysel gelişimi için değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda etkin bireyler olmaları açısından da kritik öneme sahiptir.

Çocukların ruh hallerini etkileyen faktörleri tanımlayıp bu durumlara yönelik çözüm yolları geliştirebilmeleri, duygusal zekânın üst düzey becerilerinden biri olan problem çözme kapasitesinin geliştiğini göstermektedir. Bu beceri, bireylerin yalnızca kişisel gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal yaşamda etkin bireyler olmaları açısından da kritik bir öneme sahiptir. Goleman (1995), duygusal zekânın bireylerin problem çözme ve karar verme süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını ifade ederken, Bar-On (2006) da bu becerilerin bireylerin stres yönetimi ve uyum sağlama yeteneklerini artırdığını vurgulamaktadır.

Bu becerinin gelişimi, özellikle çocukların bireysel farkındalık kazanmalarına ve daha yapıcı bir yaşam tarzı benimsemelerine olanak tanır. Çocuklar, duygusal neden-sonuç ilişkilerini kurabildiklerinde, yalnızca duygusal tepkilerini değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini de daha iyi yönetebilir hale gelirler. Bu durum, çatışmaların daha yapıcı bir şekilde ele alınmasını ve grup dinamiklerinde uyumun artmasını sağlar (Elias, 2001). Literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Sönmez

(2021), eğitim programlarında duyuşsal farkındalık ve problem çözme becerilerinin bireylerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal katılım kapasitelerini de geliştirdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Köknel (1997), bireylerin duygusal tepkilerini anlamlandırabilmesinin hem bireysel hem de toplumsal huzurun sağlanmasında önemli bir araç olduğunu belirtmektedir. Duygusal neden-sonuç ilişkisi kurabilen bireyler, kendi yaşam deneyimlerini ve çevresel etkenleri daha iyi analiz edebilir; bu da toplumsal çatışmaların çözümünde ve uzlaşma kültürünün geliştirilmesinde etkili bir rol oynar.

Eğitimsel açıdan bakıldığında, bu beceri çocukların analitik düşünme ve yaratıcılık kapasitelerini de destekler. Problem çözme süreci, çocukların olaylara çok yönlü bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar. Özellikle, çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirebilen bireyler hem sosyal hem de profesyonel yaşamda daha başarılı olurlar.

Toplumsal düzeyde ise, bu becerinin geliştirilmesi, bireylerin yalnızca kendi yaşamlarını değil, aynı zamanda çevrelerindeki bireylerle olan etkileşimlerini de olumlu yönde etkiler. Duygusal neden-sonuç ilişkilerini anlayabilen bireyler, toplumsal çatışmaların çözümüne katkıda bulunarak barışçıl bir toplumun inşasında rol oynayabilir. Türk eğitim sisteminde yapılan çalışmalar da bireylerin bu tür becerilerle donatılmasının, uzun vadede daha uyumlu ve üretken bir toplum oluşturacağını savunmaktadır (Yeşilyurt, 2017).

Sonuç olarak, duygusal neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, bireylerin hem kişisel hem de toplumsal yaşamlarında kritik bir yetkinliktir. Bu becerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi, bireylerin yalnızca bireysel sorunlarını çözmelerine değil, aynı zamanda daha geniş bir toplumsal uyumun sağlanmasına katkıda bulunmalarına olanak tanır.

4. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde gelişim gözlemlenmiştir. Çocukların nefes egzersizleri gibi somut stratejilerle duygusal durumlarını düzenleyebilmesi, onların öz farkındalık ve öz yeterlik becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle velilerin ‘Eskiden hemen ağlamaya başladır, şimdi derin nefes alarak sakinleşiyor’ şeklindeki ifadeleri, programın öğrencilerin olumsuz duygularını yönetme yetkinliklerini güçlendirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu tür öz düzenleme stratejileri, bireylerin yalnızca duygusal sağlıklarını desteklemekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ilişkilerinde ve akademik performanslarında da olumlu etkiler yaratır.

Öz düzenleme, bireylerin güçlü duygusal tepkiler karşısında kendilerini kontrol edebilme ve bu tepkileri yönetme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu beceri, özellikle çocuklar

için önemlidir çünkü çocuklar, duygularını tanıma ve düzenleme süreçlerini yeni öğrenmeye başlarlar. Goleman (1995), öz düzenleme becerisinin bireylerin sosyal ve duygusal zekâlarının bir yansıması olduğunu belirtirken, Tarhan (2018) bu becerinin öfke yönetimi ve çatışma çözme konularında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Özellikle nefes egzersizleri gibi somut uygulamaların, bireylerin stresle başa çıkma becerilerini geliştirdiği ve sakinleşmelerine yardımcı olduğu gösterilmiştir.

Köknel (1997), bireylerin duygusal düzenleme kapasitelerinin düşük olması durumunda öfke, stres ve kaygı gibi duyguların kontrolsüz bir şekilde ortaya çıkabileceğini ve bu durumun sosyal çatışmalara yol açabileceğini ifade etmektedir. Buna karşılık, düzenli olarak uygulanan nefes egzersizleri ve diğer öz düzenleme stratejilerinin, çocukların duygusal tepkilerini daha sağlıklı yollarla ifade etmelerini sağladığı belirtilmektedir. Uysal ve Temel (2007), çatışma çözme programlarında kullanılan bu tür stratejilerin, çocukların olumsuz duygularını kontrol etme becerilerini geliştirdiğini ve toplumsal bağlamda daha uyumlu bireyler yetişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Öz düzenleme becerileri, yalnızca bireysel sağlığı değil, aynı zamanda toplumsal uyumu da destekler. Duygusal tepkilerini kontrol edebilen bireyler, sosyal ortamlarda daha yapıcı davranışlar sergiler ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözebilir. Eğitim sisteminde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal hayatta etkin birer birey olmalarını da sağlar. Fredrickson'un (2001) pozitif duygular teorisi, bu tür becerilerin bireylerin daha dayanıklı ve esnek bir yapıya sahip olmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, öz düzenleme becerilerindeki gelişim, çocukların duygusal zekâlarını güçlendiren ve onların yaşamlarının farklı alanlarında başarılarını artıran bir yetkinliktir. Bu tür becerilerin eğitim yoluyla kazandırılması, bireylerin kendi duygularını ve tepkilerini daha sağlıklı yönetmelerine olanak tanırken, toplumsal düzeyde daha uyumlu ve barışçıl bireylerin yetişmesini sağlar.

5.1.2.2. İletişim Becerileri Modülü

İletişim Becerileri Modülü ön test-son test bulguları; deney grubu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerinde, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç literatürde yer alan yerli (Orhan vd, 2024; Yıldırım, 2013; Yıldırım ve Demir, 2013;

Akyol ve Soydan, 2011; Ünsal, 2011) ve yabancı çalışmalarla (Bowers ve Sprott, 2012; Massoni, 2011; Beck ve Edwards, 2006; Fredricks ve Eccles, 2006; Darling, 2005; Feldman ve Matjasko, 2005; Lewis, 2004; Mahoney vd, 2003; Marsh ve Kleitman, 2002; Eccles ve Barber, 1999; Brown ve Theobald, 1998; Mahoney ve Cairns, 1997) paralellik göstermektedir.

İletişim Becerileri Modülüne ilişkin uygulayıcı öğretmen gözlem bulguları; İletişim Becerileri Modülü kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin yüksek katılım gösterdiği ve bu durumun öğrenme süreçlerinin niteliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Özellikle empati ve sosyal etkileşim odaklı simülasyon etkinliklerinde öğrencilerin aktif katılımı, iletişim becerilerini geliştirmiştir. Eccles ve Barber (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, grup etkinliklerine katılım gösteren öğrencilerin empati, iş birliği ve liderlik gibi sosyal becerilerde daha hızlı ilerleme kaydettiği görülmüştür. Bu durum, mevcut bulguların önceki literatürle tutarlı olduğunu göstermektedir. Öğrenci merkezli etkinliklerde aktif katılımın, öğrenmenin anlamlandırılmasında kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Vygotsky, 1978). Özellikle göz bağlama ve balon etkinlikleri, öğrencilerin olayları farklı bir bakış açısıyla görmesine olanak sağlamıştır.

İletişim Becerileri Modülüne ilişkin öğretmen gözlem bulguları programın, özellikle empati, sınır koyma ve kendini ifade etme gibi iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin film izleme sırasında duygu durumlarını ifade etme kapasitelerinin artışı, modülün sosyal duygusal öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir. Goleman (1995), duygusal zekâ becerilerinin bireyler arasındaki ilişkileri iyileştirdiğini ve liderlik potansiyelini artırdığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda, ‘Mucize’ filminin kullanılması, öğrencilerin duygusal zekâ gelişimine yönelik etkin bir araç olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin rahatsız oldukları davranışları ifade edebilme ve ‘hayır’ diyebilme becerilerini öğrenmesi, bireysel özgüvenin gelişiminde önemli bir adımdır.

Özellikle ‘Hayır’ diyebilme becerisi, bireyin hem kişisel sınırlarını koruyabilmesi hem de özgüvenli bir duruş sergileyebilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Hayır diyebilmek, bireylerin istemedikleri durumlara karşı durabilmelerini, kendilerini savunabilmelerini ve sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini sağlar. Bu beceri, bireyin kendi ihtiyaç ve isteklerini önceliklendirmesine olanak tanıyarak, başkalarının istekleri karşısında kayıtsız şartsız boyun eğmeyi engeller. Tarhan (2018) hayır diyebilmenin, bireyin ruhsal sınırlarını koruması ve duygusal sağlığını sürdürebilmesi için kritik bir adım olduğunu vurgulamaktadır. Hayır diyebilen bireyler hem profesyonel hem de sosyal yaşamlarında daha sağlıklı ilişkiler kurabilir,

kendilerine olan saygılarını artırabilir ve daha az stresle karşılaşabilirler. Eğitim süreçlerinde bu becerinin kazandırılması, bireylerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve yaşamda karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde aşmalarına olanak tanır. Sonuç olarak, hayır diyebilme, bireysel hakların korunması, özgüvenin artırılması ve sağlıklı sınırların belirlenmesi açısından kritik bir beceridir ve yaşamın her alanında bireylere önemli avantajlar sunar.

Program uygulaması sırasında çekingen öğrencilerin katılımını sağlamak ve duygusal ifadeyi teşvik etmek gibi zorluklarla karşılaşmıştır. Ancak, bireysel ihtiyaçlara uygun yöntemlerin uygulanmasıyla bu zorluklar büyük ölçüde aşılmıştır. Küçük grup çalışmaları ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin etkinliklere olan katılımını artırmıştır. Çekingen öğrencilerin katılımını sağlamak ve duygusal ifadeyi teşvik etmek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli faydalar sunmaktadır. Program uygulaması sırasında bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun yöntemlerin uygulanması, onların etkinliklere daha aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlamıştır. Maslow'un (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre, bireylerin güvenlik ve aidiyet duyguları, öğrenme süreçlerinin temel taşlarıdır. Bu doğrultuda, güvenli ve yargılayıcı olmayan bir öğrenme ortamı, çekingen öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerine olanak tanımış ve bu durum hem özgüvenlerini hem de sosyal becerilerini geliştirmiştir.

Yapılandırılmış Öğretmen gözlemleri, modül boyunca iletişim becerilerindeki düzenli bir gelişimi ortaya koymuştur. Bu düzenli gelişim, programın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle 'karşısındaki önyargısız dinleme' ve 'duyguları açık bir şekilde ifade etme' becerilerindeki artış, sosyal ve duygusal öğrenme süreçlerinin program aracılığıyla desteklendiğini kanıtlar niteliktedir. İlk hafta gözlem puanlarının düşük olması, öğrencilerin iletişim becerilerindeki başlangıç düzeyindeki eksiklikleri ortaya koyarken; son haftalarda bu puanların düzenli bir şekilde artış göstermesi, programın sürdürülebilir ve etkili bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Eccles ve Gootman (2002), etkili öğrenme programlarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal becerilerinde aşamalı bir gelişim sağladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın gözlem bulguları, iletişim becerilerinde kazanımların yalnızca anlık değil, aynı zamanda sürekliliğe dayalı bir gelişim sağladığını göstermektedir.

Öğretmen gözlemlerinden elde edilen nitel bulgular, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde anlamlı değişiklikler yaşandığını vurgulamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin 'hayır' diyebilmesi veya depremzede bir öğrencinin duygularını rahatça ifade edebilmesi, programın öğrenciler arasında güven duygusunu güçlendirdiğine işaret etmektedir. Bu tür

bireysel gelişimler, öğrencilerin yalnızca kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamakla kalmamış, aynı zamanda sosyal bağlarını güçlendirmiştir. Broh'un (2002) araştırması, duygusal ve sosyal öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini artırdığı ve bu becerilerin grup içi etkileşimlerde olumlu sonuçlar yarattığını ortaya koymaktadır.

Bu tür kazanımlar, yalnızca bireysel düzeyde değil, grup dinamiklerinde de olumlu değişikliklere yol açmıştır. Öğrencilerin birbirlerine olan empati düzeylerinin artması, güven ortamının güçlenmesine ve daha açık bir iletişim kurulmasına olanak tanımıştır. Özellikle, önyargısız dinleme ve açık iletişim becerilerindeki gelişim, öğrencilerin çatışma çözme yeteneklerini desteklemiş ve grup çalışmalarında daha etkili bir iş birliği ortamı oluşturmuştur. Goleman (1995), bu tür duygusal ve sosyal becerilerin bireyler arasındaki bağları güçlendirdiğini ve liderlik potansiyelini artırdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, programın aşamalı olarak gelişim sağlaması, öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarını artırmakla kalmamış, aynı zamanda toplumsal uyum kapasitelerini de güçlendirmiştir.

Veli odak grup görüşme bulguları; programın çocukların dinleme becerileri ve duygularını ifade etme kapasiteleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Çocukların başkalarını sabırla dinleme, açık ve net ifadeler kullanma gibi becerileri kazandıkları gözlemlenmiştir. Ancak, bazı veliler çocuklarının hala çekingen olduğunu ve özgüven eksikliği nedeniyle grup içinde iletişim kurmakta zorlandığını dile getirmiştir. Goleman'ın (1995) Duygusal Zekâ Teorisi, bireylerin empati ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde duyuşsal farkındalığın önemini vurgular. Bu doğrultuda, dinleme ve duyguları ifade edebilme becerilerindeki gelişim, duygusal zekanın temel taşlarının desteklendiğini göstermektedir. Diğer taraftan, Bandura'nın (1997) Öz-Yeterlik Teorisi, bireyin özgüvenini artıracak olumlu deneyimlerin, iletişim becerilerini güçlendirdiğini ifade eder. Velilerin, çocukların hala çekingen davrandıklarını belirtmesi, bu konuda ek destek çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte veliler, çocuklarının program sonrasında sosyal ilişkilerde daha aktif hale geldiğini ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin güçlendiğini belirtmiştir. Çocuklar, küçük tartışmaları büyütmeden çözme konusunda ilerleme kaydetmiş, empati kurma becerileri artmıştır. Darling (2005), grup çalışmaları ve iş birliğine dayalı etkinliklerin sosyal ilişkileri geliştirdiğini ve öğrencilerin arkadaşlık bağlarını güçlendirdiğini vurgular. Bu durum, çocukların sosyal hayatlarındaki olumlu değişimlerle örtüşmektedir. Program sırasında pasif kalan çocukların varlığı, Vygotsky'nin (1978) öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla

güçlendiğini belirten Sosyal Gelişim Teorisi'ne göre, daha fazla bireysel rehberlik ve destek ihtiyacını işaret etmektedir.

Veliler, programdan genel olarak memnun olduklarını ve çocuklarında gözle görülür olumlu değişiklikler fark ettiklerini ifade etmiştir. Ancak, program süresinin uzatılması ve evde uygulanabilir materyaller sağlanması yönünde talepler dile getirilmiştir. Eccles ve Gootman (2002), öğrenci merkezli programların uzun süreli uygulamalarla desteklenmesi gerektiğini ve ebeveynlerin de bu sürece dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Velilerin program süresinin uzatılması ve materyal desteği talepleri, bu öneriyle uyumludur.

Bu çalışmanın sonuçları, iletişim becerileri üzerine yapılan eğitimsel müdahalelerin, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Velilerden alınan geri bildirimler, bu tür programların yalnızca çocuklar üzerinde değil, aile içinde de olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, duyuşsal farkındalık ve empati gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde ekstra programların etkili olduğu bir kez daha kanıtlanmıştır. Öğrencilerin empati, duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerindeki gelişim, toplumsal barış ve sosyal uyum açısından kritik bir önem taşımaktadır (Elias, 2001). Bu tür programların eğitim sistemine entegrasyonu, sınav odaklı yaklaşımdan çok yönlü bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlar (Apple, 1990).

Sonuç olarak; bu çalışma, ekstra programların öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur İletişim Becerileri Modülü ve Duyuşsal Farkındalık Modülü hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çok yönlü faydalar sağlamaktadır. Bu tür programlar, bireylerin yalnızca sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmekle kalmayıp, bu becerilerin bireylerin yaşamlarına ve toplumun genel yapısına olan etkisini de ortaya koymaktadır.

Özgüven ve kendini ifade becerisi gelişmiştir. Öğrencilerin rahatsız oldukları davranışları ifade edebilme ve 'hayır' diyebilme becerileri, bireysel özgüvenin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu durum, bireylerin sınırlarını daha net belirleyebilmesini ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlar (Goleman, 1995). Özgüvenli bireyler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada daha başarılıdır ve sosyal çevrelerinde daha aktif bir rol üstlenir.

Duygusal düzenleme ve stres yönetimi alanında gelişmeler olmuştur. Nefes egzersizleri ve diğer öz düzenleme teknikleri, bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırır ve duygusal sağlıklarını destekler. Bu durum, bireylerin akademik ve sosyal yaşamlarında daha istikrarlı bir performans sergilemelerine olanak tanır (Fredrickson, 2001). Özellikle

çekingen öğrencilerin yargılayıcı olmayan bir ortamda kendilerini ifade etmeyi öğrenmeleri, bu bireylerin daha etkili iletişim kurabilmesine katkı sağlar.

Empati ve duygusal zekâ gelişiminde gelişmeler olmuştur. Empati odaklı etkinlikler, bireylerin diğer insanlarla daha derin bağlar kurabilmesini sağlar. Empati becerisinin gelişimi, hem kişiler arası ilişkilerin kalitesini artırır hem de bireylerin sosyal çevrelerinde daha fazla kabul görmesine yardımcı olur. Bu durum, bireylerin liderlik kapasitelerini güçlendirir ve grup dinamiklerinde daha etkin bir rol almalarını sağlar (Eccles ve Barber, 1999).

İletişim becerilerinin gelişimi, toplum içinde çatışmaların azalmasına ve uzlaşma kültürünün yaygınlaşmasına katkıda bulunur. Empati, iş birliği ve duyuşsal farkındalık gibi becerilerin bireyler arasında yaygınlaşması, daha dayanışmacı ve hoşgörölü bir toplumsal yapı oluşturulmasını destekler (Elias, 2001). Çekingen bireylerin katılımının artırılması, toplumdaki farklı seslerin ve perspektiflerin duyulmasına olanak tanır.

Bu tür becerilere sahip bireyler, yalnızca sosyal hayatlarında değil, aynı zamanda eğitim ve iş yaşamlarında da avantaj sağlarlar. İletişim becerileri, takım çalışması, liderlik ve problem çözme gibi iş dünyasında önemli kabul edilen yetkinliklerin temelini oluşturur (Tarhan, 2018). Bu durum, bireylerin ekonomik ve sosyal fırsatlara daha kolay erişmesini sağlar.

Duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin yaygınlaşması, toplumda şiddet, ayrımcılık ve önyargı gibi olumsuz davranışların azalmasına katkıda bulunur. Örneğin, duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edebilen bireylerin çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme olasılığı artar. Bu, aile içi ilişkilerden geniş toplumsal bağlamlara kadar pek çok düzeyde etkili olur (Köknel, 1997).

Güvenli öğrenme ortamlarında edinilen beceriler, bireylerin topluluklar içinde daha güçlü bağlar kurmasını sağlar. Bu durum, bireylerin yalnızlık hissinden uzaklaşarak, aidiyet duygusuyla topluma daha aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanır. Aidiyet hissi hem bireysel hem de toplumsal refahın önemli bir bileşenidir (Maslow, 1943).

İletişim Becerileri ve Duyuşsal Farkındalık Modüllerinin bireysel faydaları, bireylerin özgüven, stres yönetimi ve empati becerilerini geliştirerek daha güçlü ve sağlıklı bireyler olmalarını sağlarken; toplumsal düzeyde bu becerilerin yaygınlaşması, daha barışçıl, dayanışmacı ve üretken bir toplumun inşasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle, bu tür

programların eğitim sistemine dahil edilmesi, bireysel ve toplumsal refahın artırılmasında stratejik bir adım olarak değerlendirilmelidir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, ekstra programların eğitim sistemindeki rolüne ilişkin literatürdeki bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Posner (1995) ve Ornstein ve Hunkins (2018) gibi araştırmacılar, resmi programların yanı sıra ekstra programların öğrenci gelişiminde tamamlayıcı bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Bu araştırma da ekstra programın özellikle resmi programın ihmal ettiği sosyal ve duygusal beceriler üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, programın daha etkili hale getirilebilmesi için şu öneriler sunulabilir:

5.2.1. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kuruluna Öneriler

1. Duyuşsal Becerilerin Resmi Programlara Dahil Edilmesi: Duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik içeriklerin, resmi programın bir parçası haline getirilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, anasınıfı düzeyinden başlanarak tüm okullarda uygulanabilecek modüler programlar hazırlanmalıdır.

2. Okul Temelli Ekstra Programların Teşvik Edilmesi: Okulların, kendi ihtiyaçlarına uygun ekstra programlar geliştirmesi için kaynak ve rehberlik sağlanmalıdır. Özellikle öğrenci ve veli katılımını artıracak yerel projeler desteklenmelidir.

3. Ölçme Değerlendirme Sisteminin Güncellenmesi: Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de izleyebilen kapsamlı araçlar geliştirilmesini gerektirir. Mevcut sınav sistemleri genellikle bilişsel becerileri ölçmeye odaklandığından, duygusal farkındalık, iletişim becerileri, öz düzenleme ve empati gibi kritik sosyal-duygusal yeterlilikleri değerlendiren alternatif yöntemler tasarlanmalıdır. Bu kapsamda, öğrenci gözlem formları, öz değerlendirme ölçekleri, akran değerlendirme anketleri ve yapılandırılmış öğretmen görüşleri, portfolyo gibi araçlar kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerdeki ilerlemesini izlemek amacıyla rubrik tabanlı değerlendirme sistemleri oluşturulmalı ve süreç odaklı geri bildirim mekanizmaları geliştirilmelidir. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirleyerek gelişimlerini destekleyici programların tasarlanmasına rehberlik etmeli ve öğretmenlere, rehberlik

servislerine ve velilere yönlendirici bilgiler sunmalıdır. Böylece, eğitim sistemi daha bütüncül bir yapıya kavuşarak, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen bir çerçeveye oturtulacaktır.

4. Öğretmen Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve iletişim becerileri konusunda yetkin olmaları, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve sosyal gelişim süreçlerini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi hem *lisans düzeyinde* hem de *hizmet içi eğitim programları* aracılığıyla sistematik bir şekilde ele alınmalıdır.

i. Lisans Eğitimi Düzeyinde Öneriler; Öğretmen adaylarının, meslek hayatına başlamadan önce sosyal-duygusal öğrenme, sınıf içi duygusal farkındalık ve iletişim becerileri konularında donanımlı hale gelmesi için üniversitelerde verilen lisans eğitimleri güncellenmeli ve aşağıdaki düzenlemeler yapılmalıdır:

✓ **Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Sınıf Yönetimi** adlı ders, öğretmen adaylarının öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayacak şekilde öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu hale getirilmelidir. Bu ders kapsamında, öğretmen adaylarına empatik iletişim becerileri kazandırılmalı, öğrencilerin duygularını anlamalarını ve onlarla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayacak teknikler öğretilmelidir. Ayrıca, duygusal düzenleme stratejileri ile öğretmen adaylarının hem kendi duygularını yönetme hem de öğrencilerin stres, kaygı ve öfke gibi duygularını nasıl yönlendirebilecekleri konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır.

Çatışma çözme stratejileri, öğretmen adaylarının sınıf içinde yaşanabilecek anlaşmazlıkları, öğrenciler arası çatışmaları ve zorlayıcı durumları barışçıl ve yapıcı yöntemlerle nasıl yönetebileceklerini öğretmeyi hedeflemelidir. Dersin içeriğinde, öğrenci merkezli yaklaşımlar ele alınarak, öğretmenlerin sınıf yönetimini yalnızca disiplin ve otorite üzerinden değil, katılımcı, demokratik ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma perspektifiyle ele almaları sağlanmalıdır. Ayrıca, ders kapsamında vaka analizleri, grup çalışmaları, rol yapma etkinlikleri ve sınıf içi uygulamalara dayalı simülasyonlar gibi uygulamalı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Böylece öğretmen adayları, eğitim hayatına

başladıklarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerini doğrudan sınıflarında etkili bir şekilde uygulayabileceklerdir.

✓ ***Drama, rol yapma ve deneyim temelli öğrenme teknikleri öğretim süreçlerine dahil edilmelidir.*** Bu teknikler, öğretmen adaylarının teorik bilgileri yalnızca öğrenmekle kalmayıp, bu bilgileri sınıf içinde nasıl kullanacaklarını uygulamalı olarak deneyimlemelerine olanak tanır. Drama ve rol yapma etkinlikleri, öğretmen adaylarının empati geliştirmesine, öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamasına ve sınıf içinde yaşanabilecek sosyal ve duygusal durumları canlandırarak çözüm yolları üretmesine yardımcı olur.

Deneyim temelli öğrenme teknikleri, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlikleri planlama ve uygulama becerilerini geliştirirken, aynı zamanda kendi duygusal farkındalıklarını artırmalarına da katkı sağlar. Özellikle grup dinamiklerini yönetme, etkili iletişim kurma ve sınıf içindeki farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilme gibi becerilerin kazanılmasında bu yöntemlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmen adayları, bu yöntemleri uygulamalı olarak deneyimlediğinde, eğitim hayatına başladıklarında öğrencilere sosyal-duygusal becerileri kazandırmada daha etkili olacak, sınıf içinde daha kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerdir.

✓ ***Öğrenci destek mekanizmaları*** konusunda eğitim vermek. Öğretmenlerin duygusal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl yaklaşmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, sınıflarında farklı duygusal ve sosyal ihtiyaçlara sahip öğrencilerle karşılaşmakta ve bu öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için uygun yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında, öğrencilere duygusal destek sağlamanın yolları, zorlayıcı durumlarla baş etme stratejileri ve bireysel farklılıklara duyarlı sınıf yönetimi teknikleri öğretilmelidir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal iyi oluşunu destekleyebilmesi için psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler ve ailelerle nasıl iş birliği yapabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin stres, kaygı, motivasyon eksikliği veya sosyal uyum sorunları yaşadığı durumlarda öğretmenlerin nasıl bir yönlendirme yapmaları gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarına vaka analizleri, senaryo temelli çalışmalar ve rol yapma etkinlikleri gibi uygulamalı eğitimler sunularak, sınıf içindeki duygusal desteğin nasıl sağlanabileceği konusunda deneyim kazanmaları

sağlanmalıdır. Böylece, öğretmenler meslek hayatlarına başladıklarında öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyebilecek donanımına sahip olacaklardır.

✓ ***Duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik;*** öğretmen adaylarına kazandırılmalı, stres yönetimi ve psikolojik dayanıklılığı artırıcı atölyeler düzenlenmelidir. Öğretmenler, meslek hayatları boyunca yoğun stres, zaman yönetimi sorunları ve duygusal açıdan zorlayıcı durumlarla karşılaşabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kendi duygularını tanıyabilmesi, stresle başa çıkma stratejileri geliştirebilmesi ve öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi, mesleki başarı ve iyi oluş açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu becerilerin kazandırılması için öğretmen adaylarına, bilinçli farkındalık (mindfulness) teknikleri, nefes egzersizleri, gevşeme ve stres yönetimi yöntemleri gibi pratik uygulamalar içeren atölyeler düzenlenmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerinin duygusal düzenlemelerine nasıl destek olabilecekleri konusunda vaka analizleri ve simülasyon çalışmaları yapılmalıdır. Bu süreçte, öğretmen adaylarının duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi, sınıf içindeki zorluklara karşı daha bilinçli ve yapıcı bir yaklaşım sergilemelerine katkı sağlayacaktır. Böylece, öğretmenler hem kendi psikolojik dayanıklılıklarını artırarak mesleki tükenmişliği önleyebilecek hem de öğrencilerine duygusal farkındalık ve öz düzenleme konusunda rehberlik edebilecek donanımına sahip olacaklardır.

✓ ***Öğretmen adaylarının uygulama ve staj sürecinde sosyal-duygusal öğrenme uygulamalarını deneyimlemesi sağlanmalıdır.*** Bu süreç, öğretmen adaylarının sınıf içinde duygusal farkındalık, empati, etkili iletişim ve çatışma yönetimi gibi becerileri doğrudan uygulayarak öğrenmelerine olanak tanıyacaktır. Staj yapılan okullarda, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili etkinlikler planlaması, sınıf içi gözlemler yapması ve öğrenci duygu durumlarını değerlendirebilmesi için rehberlik sağlayacak danışman öğretmenler belirlenmelidir.

Danışman öğretmenler, öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşim kurmasını teşvik etmeli, sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri uygulamalarına rehberlik etmeli ve geri bildirim vermelidir. Bu süreçte öğretmen adaylarına, duygusal farkındalık etkinlikleri, sınıf içi iş birliği oyunları ve empati geliştiren aktiviteler gibi yöntemleri kullanma fırsatı sunulmalıdır. Ayrıca,

öğretmen adaylarının öğrenci gelişimlerini gözlemleyerek duygusal destek sağlayabilmesi için vaka analizleri ve rol yapma çalışmaları ile deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Böylece, öğretmen adayları meslek hayatlarına başladıklarında, sınıf içinde yalnızca akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine de odaklanabilen bilinçli bir yaklaşım sergileyebilecektir.

✓ ***Üniversiteler ile okullar arasında iş birliğini artırılmaya yönelik sosyal-duygusal öğrenme temelli projeler yürütülmeli ve öğretmen adaylarının saha deneyimleri desteklenmelidir.*** Eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki güçlü iş birliği, öğretmen adaylarının teorik bilgileri sınıf içinde uygulama fırsatı bulmasını sağlayarak mesleki yeterliliklerini artıracaktır. Bu kapsamda, üniversiteler ve okullar arasında düzenli akademik iş birlikleri geliştirilmeli, öğretmen adaylarının sosyal-duygusal öğrenme süreçlerini gözlemleyebileceği ve uygulamalar yapabileceği pilot okullar belirlenmelidir.

Sosyal-duygusal öğrenme temelli projeler kapsamında, öğretmen adayları öğrenci gruplarıyla empati, etkili iletişim, duygusal farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlamalı ve bu süreçleri sınıf içinde uygulamalıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının saha deneyimlerini desteklemek amacıyla, danışman öğretmenler ve akademisyenler iş birliği içinde çalışarak öğretmen adaylarına düzenli geri bildirim sağlamalıdır. Staj programları, yalnızca sınıf yönetimi ve akademik öğretime odaklanmak yerine, öğretmen adaylarının öğrencilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesine, duygusal destek sunabilmesine ve sosyal öğrenmeyi teşvik edebilmesine yönelik kapsamlı bir çerçevede yürütülmelidir. Böylece, öğretmen adayları eğitim hayatına başladıklarında sosyal-duygusal öğrenme konusunda daha bilinçli ve donanımlı hale gelecek, sınıf içinde öğrenci gelişimini bütüncül bir yaklaşımla destekleyebileceklerdir.

ii. Hizmet İçi Eğitim Düzeyinde Öneriler

Halihazırda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini destekleyebilmeleri için sürekli mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu kapsamda; hizmet içi eğitimler, her akademik yılın başında ve ortasında olmak üzere yılda en az iki kez düzenlenmelidir. Düzenlenecek eğitimden en üst düzeyde verim alınabilmesi için şu öneriler dikkate alınabilir;

✓ **6-8 haftalık eğitim modülleri oluşturulmalı ve öğretmenlere sosyal-duygusal öğrenme, empati geliştirme, sınıf içi iletişim becerileri ve duygu düzenleme stratejileri hakkında uygulamalı eğitimler sunulmalıdır.** Bu modüller, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini destekleyebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Eğitim süreci boyunca öğretmenler, duygusal farkındalık ve empati geliştirme üzerine teorik bilgiler edinecekleri gibi, sınıf içinde kullanabilecekleri etkili yöntemleri uygulamalı olarak deneyimleme fırsatı da bulmalıdır.

Program kapsamında, öğretmenlerin öğrencilerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmesini sağlamak için empatik dinleme, pozitif geri bildirim verme, çatışma çözme stratejileri ve duygusal destek sağlama gibi konular ele alınmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi duygu düzenleme becerilerini geliştirmesi için stres yönetimi, bilinçli farkındalık (mindfulness) teknikleri ve nefes egzersizleri gibi pratik yöntemler içeren atölyeler düzenlenmelidir. Eğitim modülleri, vaka analizleri, grup çalışmaları ve sınıf içi senaryolarla desteklenmeli, öğretmenlerin karşılaşılabileceği gerçek durumları deneyimleyerek çözüm üretmelerine olanak tanınmalıdır. Böylece, öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme süreçlerini sınıflarında daha etkili bir şekilde uygulayabilecek ve öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerine bütüncül bir yaklaşımla katkıda bulunabileceklerdir.

✓ **Eğitimler, teori ve uygulamayı birleştiren bir yapı içinde planlanmalı, öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerini sınıf içinde nasıl kullanacaklarını deneyimleyerek öğrenmelidir.** Yalnızca teorik bilgiye dayalı eğitimler, öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamına aktarmakta zorlanmasına neden olabilir. Bu nedenle, eğitim sürecinde sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili kavramlar, bilimsel temelleriyle ele alınırken, öğretmenlerin bu bilgileri sınıf içinde nasıl uygulayabileceklerini görmelerini sağlayacak uygulamalı çalışmalar da yer almalıdır.

Öğretmenler, empati geliştirme, etkili dinleme, sınıf içi iletişim, duygusal düzenleme ve çatışma çözme becerilerini içeren etkinlikleri doğrudan deneyimlemeli ve bu süreçte rehberlik almalıdır. Rol yapma çalışmaları, grup dinamiklerini güçlendiren oyunlar, drama teknikleri ve vaka analizleri gibi uygulamalarla öğretmenlerin öğrenciyle etkileşimini güçlendirecek yöntemler öğrenmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde sosyal-duygusal öğrenmeyi nasıl entegre edebileceklerini keşfetmeleri için mikro öğretim uygulamaları, senaryo tabanlı çalışmalar ve geribildirim mekanizmaları kullanılmalıdır. Böylece, öğretmenler hem

teorik bilgiye sahip olacak hem de bu bilgiyi sınıf ortamında etkili bir şekilde uygulayabilecek donanıma ulaşacaktır.

✓ **Online platformlar aracılığıyla eğitimlerin erişilebilirliği artırılmalı, öğretmenler için esnek öğrenme fırsatları sunulmalıdır.** Geleneksel yüz yüze eğitimler, zaman ve mekân sınırlamaları nedeniyle tüm öğretmenlere ulaşmada yeterli olmayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme, empati geliştirme, sınıf içi iletişim ve duygu düzenleme stratejileri gibi konularda kendilerini geliştirebilmeleri için çevrim içi eğitim modülleri oluşturulmalıdır.

Bu eğitimler, öğretmenlerin bireysel tempolarına uygun olarak istedikleri zaman erişebilecekleri video dersler, etkileşimli uygulamalar, çevrim içi atölyeler ve forum tartışmaları ile desteklenmelidir. Canlı web seminerleri ve uzman söyleşileri gibi etkinliklerle öğretmenlerin aktif katılımı teşvik edilmeli, deneyim paylaşımı yapabilecekleri dijital topluluklar oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim sürecini tamamladıktan sonra edindikleri bilgileri sınıfta nasıl uyguladıklarını değerlendirmek için dijital portfolyo ve geribildirim sistemleri kullanılmalıdır. Böylece, öğretmenler mesleki gelişimlerini kendi programlarına uygun şekilde sürdürebilecek, sosyal-duygusal öğrenme konusunda daha bilinçli ve donanımlı hale gelecektir.

✓ **Öğretmenler için mentorluk programları oluşturulmalı, deneyimli öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme konusunda rehberlik yaparak yeni öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamalıdır.** Yeni mezun veya mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf yönetimi, öğrenci-öğretmen iletişimi ve sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerini uygulama konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu süreci desteklemek amacıyla, alanında deneyimli öğretmenlerin rehberlik yapacağı yapılandırılmış mentorluk programları oluşturulmalıdır.

Mentor öğretmenler, yeni öğretmenlere sosyal-duygusal öğrenme stratejilerini sınıf ortamında nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik etmeli, uygulamalı çalışmalar yapmalarına olanak tanımalı ve geri bildirim vermelidir. Bu süreç, sınıf gözlemleri, ortak ders planlamaları, vaka analizleri ve düzenli birebir görüşmeler ile desteklenmelidir. Ayrıca, mentorluk programlarının verimliliğini artırmak için deneyimli öğretmenlerin de sosyal-duygusal öğrenme konusunda sürekli mesleki gelişim eğitimlerine katılmaları sağlanmalıdır. Bu sayede, öğretmenler arası bilgi ve deneyim paylaşımı artacak, yeni öğretmenlerin mesleğe

uyum süreçleri kolaylaşacak ve eğitim ortamlarında daha güçlü bir sosyal-duygusal öğrenme kültürü oluşturulacaktır.

✓ ***Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerle iş birliği içinde eğitimler düzenlenmeli, öğretmenlerin zorlayıcı durumlarda öğrencilere nasıl destek verebilecekleri konusunda rehberlik sağlanmalıdır.*** Öğretmenler, sınıf içinde akademik bilgi aktarmanın yanı sıra öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini desteklemekle de sorumludur. Ancak, öğrencilerin yaşadığı stres, kaygı, zorbalık, motivasyon eksikliği veya duygusal krizler gibi durumlarla başa çıkmak, özel bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olabilmeleri ve zorlayıcı durumlarla baş edebilmeleri için psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerle iş birliği içinde eğitimler düzenlenmelidir.

Bu eğitimlerde öğretmenler, öğrencilere duygusal destek sağlama, kriz yönetimi, zorbalıkla mücadele, travmaya duyarlı yaklaşımlar, öfke ve stres yönetimi gibi konularda bilgilendirilmeli ve bu becerileri sınıf içinde nasıl uygulayabilecekleri konusunda rehberlik almalıdır. Ayrıca, vaka analizleri, grup çalışmaları ve simülasyon teknikleri kullanılarak öğretmenlerin farklı senaryolar üzerinde çözüm üretmeleri sağlanmalıdır. Okullarda, öğretmenlerin rehberlik servislerinden nasıl destek alabileceklerini öğrenmeleri için düzenli bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve gerektiğinde öğrencilere yönlendirme yapabilmeleri için danışman öğretmenlerle güçlü bir iletişim mekanizması oluşturulmalıdır. Bu sayede, öğretmenler hem öğrencilerin duygusal iyi oluşunu destekleyebilecek hem de sınıf içinde daha güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerdir.

✓ ***Öğretmen performans değerlendirme süreçlerine sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları eklenmeli, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini geliştirmesi teşvik edilmelidir.*** Geleneksel öğretmen değerlendirme sistemleri genellikle akademik başarı ve ders içeriği aktarma becerilerine odaklanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin sınıf içinde sosyal-duygusal öğrenmeyi ne kadar etkili bir şekilde uyguladıklarını ve öğrencilerin duygusal gelişimine nasıl katkıda bulunduklarını değerlendiren ölçütler de bu sürece dahil edilmelidir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin empati, öğrenciyle sağlıklı iletişim kurma, duygusal destek sağlama, çatışma yönetimi ve sınıf içinde güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma gibi becerileri değerlendirme sürecine entegre edilmelidir. Bu değerlendirmeler, öğrenci ve veli geri

bildirimleri, öğretmen öz değerlendirmeleri, sınıf gözlemleri ve yapılandırılmış performans ölçme formları aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme alanındaki gelişimlerini desteklemek için düzenli geri bildirim verilmesi ve mesleki gelişim programlarına katılımın teşvik edilmesi gerekmektedir. Böylece, öğretmenler hem akademik hem de duygusal gelişimi destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışına yönlendirilecek ve sınıflarında daha kapsayıcı, duyarlı ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerdir.

✓ ***Okullarda sosyal-duygusal öğrenme uzmanları görevlendirilmeli ve öğretmenlerin bu uzmanlardan düzenli danışmanlık alabilmesi sağlanmalıdır.*** Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerini de desteklemek, öğretmenlerin tek başına üstlenebileceği bir sorumluluk olmaktan çıkmalı ve profesyonel destek mekanizmalarıyla güçlendirilmelidir. Bu kapsamda, okullarda sosyal-duygusal öğrenme alanında uzmanlaşmış eğitimciler veya psikolojik danışmanlar görevlendirilerek, öğretmenlere öğrencilerin duygusal gelişimini destekleme, sınıf içinde güvenli bir öğrenme ortamı oluşturma ve zorlayıcı durumlarla başa çıkma konularında rehberlik sağlanmalıdır.

Bu uzmanlar, öğretmenlere bireysel danışmanlık sunmanın yanı sıra, okul genelinde sosyal-duygusal öğrenmeyi teşvik eden eğitimler ve atölyeler düzenleyerek tüm eğitim kadrosunun bu konuda bilinçlenmesine katkıda bulunmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı spesifik durumlar üzerine vaka analizleri yaparak uygulamalı rehberlik sağlamalı ve sosyal-duygusal öğrenme etkinliklerinin planlanması sürecinde destek olmalıdır. Böylece, öğretmenler kendilerini bu alanda yalnız hissetmeyecek, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini daha bilinçli ve etkili bir şekilde destekleyebileceklerdir. Bu tür bir yapı, yalnızca öğretmenlerin değil, tüm okul ekosisteminin sosyal-duygusal öğrenmeye yönelik daha sistematik ve sürdürülebilir bir yaklaşım benimsemesini sağlayacaktır.

Bu öneriler doğrultusunda, öğretmen eğitimi yalnızca lisans eğitimi ile sınırlı kalmayacak, hizmet içi eğitimlerle sürekli gelişen ve güncellenen bir yapıya kavuşacaktır. Böylece, öğretmenler sosyal-duygusal öğrenme konusunda yetkin hale gelirken, öğrencilerin duygusal zekâlarını ve iletişim becerilerini destekleyebilecek güçlü bir eğitim ortamı sağlanacaktır.

5. Veli Katılımının ve Eğitiminin Güçlendirilmesi: Veliler, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul-veli iş birliğini artırmak ve velileri sürecin aktif bir parçası haline getirmek için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

i. Veli Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Bu program, velilerin çocuklarının duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini desteklemesini sağlayacak bilgi, beceri ve stratejileri içermelidir.

Veli Eğitim Programının İçeriği ve Yapılandırılması; Veli eğitim programı, modüler ve uygulamalı bir şekilde yapılandırılmalıdır. Program şu temel bileşenlerden oluşmalıdır:

Duygusal Zekâ ve Duyuşsal Farkındalık

- ✓ Duygusal zekâ nedir ve çocuk gelişiminde neden önemlidir?
- ✓ Çocukların duygularını tanımasını ve düzenlemesini nasıl destekleyebiliriz?
- ✓ Evde uygulanabilecek basit duygusal farkındalık egzersizleri

İletişim Becerileri ve Etkili Anne-Baba Tutumları

- ✓ Çocuklarla sağlıklı iletişim kurma yolları
- ✓ Empatik dinleme becerileri
- ✓ Çocuklara ‘Hayır’ diyebilme ve sınır koyma stratejileri
- ✓ Eleştirel düşünme ve geri bildirim verme becerileri

Çatışma Çözme ve Problem Çözme Stratejileri

- ✓ Çocukların sosyal ilişkilerde yaşadığı sorunları çözmelerine nasıl yardımcı olabiliriz?
- ✓ Aile içi ve arkadaş ilişkilerinde yaşanan çatışmaları yönetme becerileri

Öz Düzenleme ve Stres Yönetimi

- ✓ Çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirme yolları
- ✓ Nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri ve duygusal düzenleme yöntemleri
- ✓ Çocukların öfke, kaygı ve stresle baş etmesine yardımcı olacak stratejiler

Programın Süresi ve Uygulama Yöntemi; Program, 8-10 hafta süreyle haftada bir oturum şeklinde düzenlenmelidir. Her oturum 90-120 dakika arasında planlanmalıdır. Eğitimler, yüz yüze ve çevrimiçi seçeneklerle esnek hale getirilmelidir. Her oturum, uygulamalı etkinlikler, vaka analizleri ve grup çalışmaları içermelidir. Velilere, evde uygulayabilecekleri

pratik görevler ve rehber materyaller sağlanmalıdır. Eğitim sürecinde velilerle düzenli geri bildirim toplantıları yapılmalıdır.

Veli Eğitiminin Sürdürülebilirliği; velilere yönelik çevrimiçi öğrenme platformları oluşturularak eğitim içeriklerine istedikleri zaman ulaşmaları sağlanmalıdır. Okul-veli iş birliğini güçlendirmek için veli danışma saatleri düzenlenmelidir. Programı tamamlayan velilere, "Veli Katılım Sertifikası" verilerek sürece teşvik artırılmalıdır. Okul-veli iş birliği etkinlikleri ile eğitim sürecinin kalıcı hale getirilmesi sağlanmalıdır.

ii. Aile-Çocuk Atölyeleri Planlanması: Velilerin çocuklarıyla birlikte duyuşsal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkileşimli etkinliklerden oluşacak şekilde bir planlanma yapılmalıdır. Bu atölyeler, aile içindeki duygusal bağları güçlendirmek, çocukların duygusal zekâlarını desteklemek ve sağlıklı iletişim becerileri kazanmalarına katkı sağlamak amacıyla düzenlenmelidir.

Atölye İçeriği ve Yapılandırılması; Atölyeler, uygulamalı, eğlenceli ve deneyim temelli etkinliklerden oluşmalıdır. Her atölye 60-90 dakika sürecek şekilde tasarlanmalı ve haftalık ya da aylık periyotlarla düzenlenmelidir. İşlenmesi önerilen temalar:

Duyguları Tanıma ve İfade Etme

- ✓ Duygu kartları ile oyunlar
- ✓ "Bugün hangi duygudayım?" etkinliği
- ✓ Hikâyeler ve masallar aracılığıyla duygu analizi
- ✓ Çocuğun kendini ifade etmesini sağlayan yaratıcı drama çalışmaları

Empati Geliştirme ve Etkin Dinleme

- ✓ "Empati aynası" oyunu (Ebeveyn ve çocuk birbirinin duygu ve düşüncelerini tahmin etmeye çalışır.)
- ✓ "Sessiz dil" etkinliği (Çocuklar ve ebeveynler yalnızca mimiklerle iletişim kurarak duyguları anlamaya çalışır.)
- ✓ "Hikâyeyi Tamamla" oyunu (Ebeveyn veya çocuk bir duygusal durum içeren hikâye anlatır, diğeri hikâyeyi empati kurarak tamamlar.)

Aile İçinde Pozitif İletişim Becerileri

- ✓ "Birlikte Karar Alıyoruz" etkinliğı (Aile içinde ortak karar verme süreçlerini deneyimleyen grup alışmaları)
- ✓ "Ben Dili mi? Sen Dili mi?" oyunu (Olumsuz ifadelerin nasıl olumluya çevrilebileceğini öğrenme)
- ✓ "Aile Kuralları Panosu" oluşturma (ocuk ve ebeveynlerin ortak kurallar belirlemesi)

Duygularla Başa ıkma ve Stres Yönetimi

- ✓ "Nefes Egzersizleri" (ocukların duygusal stres anlarında rahatlaması için uygulanabilecek pratik teknikler)
- ✓ "Hangi durumda ne yapmalıyım?" senaryoları (ocuklar stresli veya zorlayıcı bir durumda nasıl tepki vermesi gerektiğini öğrenir.)
- ✓ "Birlikte Gevşiyoruz" (Ailelerin gevşeme tekniklerini birlikte deneyimlemesi, rahatlatıcı müzik ve rehberli gevşeme egzersizleri)

Aile ve ocuk Arasında Güven Bağı Güçlendirme

- ✓ "Göz Bağılama Güven Oyunu" (Ebeveyn veya ocuk gözleri kapalı şekilde bir engel parkurundan diğeryinin yönlendirmesiyle geçer.)
- ✓ "Benim İçin Özel Olan Bir An" etkinliğı (ocuk ve ebeveyn birlikte önemli bir anısını yazar ya da resmeder ve paylaşır.)
- ✓ "Birbirimize Mektup Yazıyoruz" (Ebeveyn ve ocuk birbirine duygularını ifade eden mektuplar yazıp paylaşır.)

Atölye Programının Süresi ve Uygulanışı: 10 haftalık bir program olarak tasarlanabilir veya her ay bir tema işlenecek şekilde yıl boyunca sürdürülebilir hale getirilebilir. Her atölye, uygulamalı bir etkinlik, kısa teorik bilgi ve grup paylaşımlarından oluşmalıdır. Psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler veya sosyal duygusal öğrenme uzmanları tarafından yürütülmelidir. Atölyeler, okul saatleri dışında veya hafta sonlarında, velilerin katılımını teşvik edecek zaman dilimlerinde düzenlenmelidir. evrim içi ve yüz yüze seçenekler sunulmalıdır, böylece çalışan veliler de sürece dahil olabilir.

Aile-ocuk Atölyelerinin Etkili Olmasını Sağlamak İçin Öneriler:

- ✓ Velilere yönelik katılım sertifikası verilerek devamlılık teşvik edilmelidir.

- ✓ "Aile Başarı Rozetleri" gibi küçük ödülleri çocukların sürece ilgisi artırılmalıdır.
- ✓ Atölyeler sonunda ebeveynler ve çocuklardan geri bildirim alınmalı, deneyimlerini paylaşmaları için kısa bir "Ne Öğrendik?" oturumu düzenlenmelidir.
- ✓ Ebeveyn destek grupları oluşturularak veliler birbirleriyle deneyim paylaşımı yapmalıdır.
- ✓ Atölyelerde öğrenilenler günlük hayata uyarlanabilecek öneriler içermelidir.
- ✓ Velilere, evde çocuklarıyla uygulayabilecekleri kısa egzersiz ve etkinliklerden oluşan bir "Aile-Çocuk Etkinlik Kitapçığı" verilmelidir.
- ✓ Atölye tamamlandıktan sonra katılımcılarla takip çalışmaları yapılmalı, velilerin öğrendikleri yöntemleri uygulayıp uygulamadıkları değerlendirilmeli ve ek destek sağlanmalıdır.

Bu şekilde Aile-Çocuk Atölyeleri, yalnızca tek seferlik etkinlikler olmaktan çıkıp sistematik ve sürdürülebilir bir program haline gelir. Veliler, çocuklarıyla hem kaliteli zaman geçirirken hem de onların duygusal ve sosyal gelişimini desteklemiş olur.

iii. Düzenli Bilgilendirme Toplantıları: velilerin çocuklarının duygusal farkındalık ve iletişim becerilerindeki gelişim süreçlerini takip edebilmeleri ve bu süreçleri evde nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilinçlenmelerini sağlamak amacıyla düzenlenmelidir. Bu toplantılar, her dönem en az iki kez olmak üzere planlanmalı ve öğretmenler, rehberlik birimi ve gerekirse uzmanlar tarafından yürütülmelidir. Toplantılar sırasında, öğrencilerin program sürecinde kazandıkları beceriler paylaşılmalı, velilere bu becerileri günlük hayatta nasıl destekleyebileceklerine dair pratik öneriler sunulmalıdır. Ayrıca, velilerin deneyimlerini ve sorularını paylaşabilecekleri interaktif bölümler eklenerek ailelerin sürece aktif katılımı teşvik edilmelidir. Bu sayede, okul ve aile iş birliği güçlenirken, öğrencilerin öğrendikleri becerileri yalnızca sınıf içinde değil, günlük yaşamda da uygulayabilmeleri desteklenmiş olur.

iv. Ev Ortamında Kullanılabilecek Materyallerin Geliştirilmesi: velilerin çocuklarının duygusal farkındalık ve iletişim becerilerini evde de destekleyebilmelerini sağlamak için hazırlanmalıdır. Bu materyaller, bilgilendirici rehberler, kısa video içerikleri ve günlük yaşamda kolayca uygulanabilecek pratik egzersizlerden oluşmalıdır. Velilere yönelik rehber kitapçıklar, çocukların duygularını tanımasına ve ifade etmesine yardımcı olacak ipuçları ve örnek diyalogları içermelidir. Video içerikleri, ebeveynlere empatik dinleme, etkili iletişim ve

duygusal düzenleme tekniklerini görsel ve uygulamalı olarak sunmalıdır. Ayrıca, aile içinde birlikte uygulanabilecek nefes egzersizleri, duygu günlüğü tutma, hikâye anlatma ve empati geliştirme oyunları gibi etkinliklerin yer aldığı pratik öneriler paylaşılmalıdır. Bu kaynaklar, basılı materyallerin yanı sıra, okulun web sitesi veya mobil uygulamalar aracılığıyla dijital ortamda da erişilebilir hale getirilerek velilerin kullanımına sunulmalıdır. Böylece, aileler çocuklarının duyuşsal gelişimini daha bilinçli ve sistemli bir şekilde destekleyebilir.

v. Veli Destek Gruplarının Oluşturulması: ailelerin çocuklarının duygusal farkındalığını ve iletişim becerilerini destekleme süreçlerinde yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamak ve karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak amacıyla düzenlenmelidir. Bu gruplar, yüz yüze veya çevrimiçi platformlar üzerinden organize edilerek velilere esnek katılım imkânı sunmalıdır. Destek grupları, rehber öğretmenler, psikolojik danışmanlar veya sosyal-duygusal öğrenme alanında uzman kişiler tarafından yönlendirilmelidir. Veliler, bu gruplarda kendi deneyimlerini paylaşabilir, benzer süreçlerden geçen diğer ebeveynlerle fikir alışverişinde bulunabilir ve uzmanlardan çocuklarının duygusal gelişimini destekleyici öneriler alabilirler. Ayrıca, belirli aralıklarla düzenlenecek tematik oturumlar ile empatik dinleme, duygusal düzenleme ve olumlu ebeveynlik yaklaşımları gibi konular ele alınarak velilerin bilgi ve becerileri pekiştirilmelidir. Bu tür destek mekanizmaları, ailelerin çocuklarıyla daha sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlarken, okul-aile iş birliğini güçlendiren sürdürülebilir bir yapı oluşturacaktır.

vi. Öğretmen-Veli İş Birliğinin Güçlendirilmesi: öğrencilerin duygusal farkındalık ve iletişim becerilerindeki gelişimini desteklemek için öğretmenler ve veliler arasında düzenli ve etkili bir iletişim süreci oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin gözlemlerini paylaşabileceği ve velilerin evde gözlemledikleri değişimleri aktarabileceği geri bildirim mekanizmaları kurulmalıdır. Öğrencinin duygusal gelişimini izlemek için bireysel görüşmeler, dönemsel değerlendirme toplantıları, dijital iletişim platformları ve kısa geri bildirim formları gibi yöntemler kullanılabilir. Ayrıca, veli-öğretmen iletişimini kolaylaştırmak için bir rehber öğretmen veya psikolojik danışman koordinatörlüğünde yürütülecek ortak çalışmalar planlanabilir. Bu süreçte, öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlediği ilerlemeler, öğrencinin evdeki duygusal tepkileri ve iletişim becerileriyle karşılaştırılarak bütüncül bir değerlendirme yapılmalı ve velilere çocuklarını desteklemeleri için somut öneriler sunulmalıdır. Böylece, duygusal gelişim süreci yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmayıp evde

de sürdürülebilir hale getirilecek, öğrenciye yönelik destek daha etkili ve sürekli bir hale gelecektir.

6. Uzun Dönemli Etki Analizlerinin Planlanması: Sosyal ve duygusal beceri geliştirme programlarının öğrenci üzerindeki kalıcı etkilerini değerlendirebilmek için düzenli izleme ve raporlama süreçlerinin oluşturulmasını gerektirir. Bu kapsamda, program tamamlandıktan sonra belirli aralıklarla izleme çalışmaları yapılmalı ve öğrencilerin duyuşsal farkındalık, iletişim becerileri ve öz düzenleme konularındaki gelişimleri takip edilmelidir. İzleme süreci kapsamında ön test-son test analizleri dışında, iki ay, altı ay ve bir yıl gibi farklı zaman dilimlerinde izleme testleri uygulanarak programın uzun vadeli etkileri değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen nitel veriler de analiz edilerek programın sürdürülebilirliği konusunda geri bildirimler toplanmalıdır. Elde edilen veriler, gelecekte benzer programların tasarımıyla yol gösterici olacak, programların daha etkili ve kalıcı hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.

7. Kaynakların Erişilebilirliği ve Çeşitlendirilmesi: Okullarda sosyal ve duygusal beceri geliştirme programlarının sürdürülebilirliğini sağlamak için finansal, teknolojik ve insan kaynağı desteğinin artırılmasını gerektirir. Bu doğrultuda, okulların ekstra program etkinliklerini devam ettirebilmesi için gerekli maddi destek sağlanmalı, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör iş birlikleri teşvik edilmelidir. Teknolojik kaynaklara erişimin artırılması için eğitim materyallerinin dijital ortamlara taşınması ve uzaktan erişim imkânlarının geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin ve rehberlik uzmanlarının programın etkin şekilde uygulanabilmesi için ihtiyaç duydukları mesleki gelişim desteklenmeli, hizmet içi eğitimlerle programı yürütecek insan kaynağı güçlendirilmelidir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullar için ek kaynak tahsis edilerek programların eşit şekilde uygulanması sağlanmalı, böylece her öğrencinin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatına erişimi güvence altına alınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma Antalya ili Aksu ilçesinin kırsal bir kesiminde yer alan bir ortaokulda yürütülmüştür. Farklı bölge ve illerde benzer çalışmalar yapılarak, programın uygulanabilirliği ve etkililiği daha geniş bir çerçevede değerlendirilmelidir. Bölgesel farklılıkların programın etkinliği üzerindeki etkisini belirlemek, eğitim sistemine daha uygun ve ölçeklenebilir bir model oluşturulmasını sağlayacaktır.

2. Bu araştırma beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür, diğer sınıf seviyeleri ile de benzer çalışmalar yapılabilir. Farklı yaş grupları ile gerçekleştirilecek çalışmalar, programın her yaş seviyesinde nasıl bir etki yarattığını anlamaya yardımcı olabilir. Özellikle ortaokulun diğer seviyelerinde ve lise öğrencileriyle uygulanacak benzer çalışmalar, duygusal farkındalık ve iletişim becerilerinin gelişim sürecini anlamak açısından önemli veriler sunabilir.
3. Bu çalışmada Ön test – Son test kullanılmıştır, yapılacak çalışmalara iki buçuk ay sonra, altı ay sonra ve bir yıl sonra izleme testi dahil edilerek tasarlanan programda edinilen becerilerin kalıcılığı ortaya koyulabilir.
4. İletişim becerileri Modülünde özellikle ‘etkili bir dinleyici olma’ becerisine ayrılan süre ve beceri ile ilgili etkinlik sayısı artırılarak modülden çok daha olumlu sonuçlar alınması sağlanabilir.
5. Bu çalışmada deneysel uygulama yalnızca öğrenciler için tasarlanmıştır ancak öğrencilerin duyuşsal gelişiminde ailenin yeri ve önemi yadsınamaz. İleride yapılacak çalışmalara haftalık aile eğitimleri de dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, R. B., & Proctor, R. F. II. (2016). *Looking out, looking in* (15. baskı). Cengage Learning.
- Adler, R. B., ve Towne, N. (1996). *Looking out/looking in: Interpersonal communication*. Wadsworth Publishing.
- Akyol, H., ve Soydan, S. (2011). Türk üniversitelerinde okul dışı aktivitelerin önemi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 124-135.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2010). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Wiley-Blackwell.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Altan, B. A. (2019). *Okula dayalı ekstra program etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi / Developing and evaluating school-based extracurricular activities* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
- Asıcı, E., ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 191-211.
- Aydın, A. (2018). *Eğitimde insan psikolojisi*. Pegem Yayıncılık.

- Aydın, E. (2018). Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3–29). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13-25.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang.
- Baxter, S. G. (1936). Intelligence and the extra-curriculum activities selected in high school and college. *The School Review*, 44(9), 681-688. <https://doi.org/10.1086/439999>
- Beck, H. P., & Edwards, R. (2006). Extracurricular activities and developmental outcomes: Insights into adolescence. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-174.
- Berk, L., & Gooble, B. (1987). Patterns of extracurricular participation from high school to college. *American Journal of Education*, 95(3), 468–485. <https://doi.org/10.1086/443895>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.
- Bodie, G. D. (2011). The active-empathic listening scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295.

- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Extracurricular participation and its effect on high school students' academic achievement and social adjustment. *Social Psychology of Education*, 15(4), 397-419.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95. <https://doi.org/10.2307/3090254>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.
- Brown, B. B., & Theobald, W. (1998). Learning context beyond the classroom: Extracurricular activities, community organizations, and peer groups. In K. Borman & B. Schneider (Eds.), *The adolescent years: Social influences and educational challenges. Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* (pp. 109-141). University of Chicago Press.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brownell, J. (2012). *Listening: Attitudes, principles, and skills* (5th ed.). Pearson.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research* (2nd ed.). Routledge.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden alınmıştır.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cohen, D. A., Taylor, S. L., Zonta, M., Vestal, K. D., & Schuster, M. A. (2007). Availability of high school extracurricular sports programs and high-risk behaviors. *Journal of School Health*, 77(2), 80-86. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00171.x>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Darling, N. (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 493-505.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2014). Implications for educational practice of the science of learning and

- development. *Applied Developmental Science*, 19(3), 182-197. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.915219>
- Davalos, D. B., Chavez, E. L., & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Demirci, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinde kariyer farkındalığı geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 43(2), 131-145. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7301>
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Educational Research*, 72(2), 113–180. <https://doi.org/10.3102/00346543072002113>

- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kinds of extracurricular activities matter? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Egan, K. (2010). *Eğitimli zihin* (Çev. S. Akbaş). Pegem Akademi.
- Eisner, E. W. (2016). Bir okulun işini iyi yapıyor olması ne anlama gelir? İçinde A. C. Ornstein, E. F. Pajak, & S. B. Ornstein (Ed.), *Okul ve eğitim* (ss. 45-56). Pegem Akademi.
- Elias, M. J. (2001). The role of emotional intelligence in schools: Developmental theory and practice. *Issues in Emotional Development*, 13(4), 33-42.
- Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Open University Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Ersin, K., & Karakale, B. (2018). Psikolojik dayanıklılık açısından çalışan psikolojisi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 55-77.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Esen, E. (2022). *Ortaokul 7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesinin ters yüz sınıf modeli ile öğretiminde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979-984. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.6.979>

- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2. baskı). Prentice Hall.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. Basic Books.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fretwell, E. K. (1931). *Extra-curricular activities in secondary schools*. McGraw-Hill.
- Friedman, T. L. (2005). *The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. baskı). Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gerber, S. B. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 56-63.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Pearson.

- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Gibson, C. B., & Birkinshaw, J. (2004). The antecedents, consequences, and mediating role of organizational ambidexterity. *Academy of Management Journal*, 47(2), 209–226.
- Giroux, H. A., & Purpel, D. E. (1983). *The hidden curriculum and moral education*. McCutchan Publishing Corporation.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (5. baskı). SAGE Publications.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gudykunst, W. B. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication. İçinde W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (ss. 281–322). Sage Publications.
- Guffey, M. E., & Loewy, D. (2017). *Essentials of business communication* (11. baskı). Cengage Learning.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Günindi Ersöz, A. (2018). Toplumsal yaşamda şiddet: Trafikte yol vermeme nedeni ile yaşanan şiddet olaylarının nedenlerine multidisipliner bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 13(15), 495-508.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press.

- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory, and practice* (5. baskı). Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2. baskı). Sage Publications.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437–466. <https://doi.org/10.3102/00346543057004437>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Cooperative learning and social interdependence theory. İçinde R. S. Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, Y. Suarez-Balcazar, E. Henderson-King ve J. Myers (Eds.), *Theory and research on small groups* (ss. 9–35). Plenum Press.
- Karasar, N. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (38. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kay, K. (2010). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.). Solution Tree Press.
- Kaya, A., & Öztürk, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinde ilgi alanlarının keşfi ve gelişimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(4), 201-220. <https://doi.org/10.1098/sbes.2019.1220>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.

- Kim, Y., & Lee, D. (2014). The role of extracurricular activities in promoting student's emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1013-1023
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Koos, L. V. (1926). *The American secondary school curriculum*. Houghton Mifflin.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business School Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (6. baskı). Wiley.
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. baskı). Sage Publications.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kökdemir, H. (2001). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolki*, 12, 6-10.
- Köknel, Ö. (1997). *Varoluşun anlamı: İnsan ve psikoloji*. Altın Kitaplar.
- Köksal, M., & Öztürk, M. (2010). Sosyal bilimler alanında ekstrakuriküler aktivitelerin öğrenciler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 71-80.
- Köse, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 46-61.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lewis, A. C. (2004). The impact of extracurricular activities on students' social skills development. *Journal of Education and Learning*, 34(1), 55-61.
- Lumby, M. E. (1976). Ann Landers' advice column: 1958 and 1971. *Journalism Quarterly*, 53(1), 129-132.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., & Cairns, B. D. (1997). Extracurricular activities and adolescent development. *Review of Educational Research*, 67(3), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543067003227>
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418.
- Marsh, H. W. (1988). *Extracurricular activities: A beneficial extension of the traditional curriculum or a subversion of academic goals* (Araştırma Raporu). University of Sydney.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the unknown. *Educational Psychologist*, 37(2), 84-101.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.5751/ES-02370-130109>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- McCroskey, J. C. (1992). *An introduction to communication in the classroom*. Burgess International Group.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30–47. <https://doi.org/10.1002/jocb.003>
- National Research Council. (2002). *Learning and understanding: Improving advanced study of mathematics and science in U.S. high schools*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10129>
- Nezu, A. M. (2004). Problem-solving therapy and the treatment of depression. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(1), 100-105.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8. baskı). Sage Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Orhan, Ü. G., Seis, A., Gel, M., & Evran Acar, F. (2024). Ekstra program etkinlikleri ve öğrencilere katkısı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 660-686. <https://doi.org/10.37217/tebd.1334666>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. baskı). Pearson.

- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 163-172.
- Owen, F. K., & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik alışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 10(2), [sayfa numaraları ekleyin].
- Özdemir, E., Altıok, T., & Baki, A. (2015). Matematik öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 121-136.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. baskı). Sage Publications.
- Paulus, P. B., & Nijstad, B. A. (Eds.). (2003). *Group creativity: Innovation through collaboration*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2. baskı). McGraw-Hill.
- Potter, W. J. (2010). *Media literacy*. Sage Publications.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4(3), 398-406.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Farson, R. E. (1957). *Active listening*. Industrial Relations Center, University of Chicago.

- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Social Policy Report*, 17(1), 3–19.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. İçinde C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (ss. 15-36). American Psychological Association.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 270-281.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. baskı). Pearson.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. İçinde R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (ss. 39–83). Rand McNally.
- Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30(6), 933–958.
- Smith, A. (2010). *The theory of moral sentiments*. Penguin Classics.
- Southwick, S. M., Litz, B. T., Charney, D., & Friedman, M. J. (2014). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge University Press.

- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The science of resilience: Implications for the prevention and treatment of depression. *Science*, 338(6103), 79–82. <https://doi.org/10.1126/science.1222942>
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim felsefesi ve program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, E. (2014). *The effects of extra-curricular activities of biotechnology on students' biotechnology knowledge and their nature of science perceptions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Şahin, M. (2005). Eğitim sistemimizde duyuşsal hedeflere yer verilme durumunun değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 65-72.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw-Hill.
- Tarhan, N. (2018). Öfke kontrolünde yeni yaklaşımlar. *Psikoterapi Dergisi*, 22(4), 14-21.
- Tatar, A., Özdemir, H., Çelikbaş, B., & Özmen, H. E. (2018). Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve klinik olmayan örnekleme duygusal öz farkındalığın kaygı ve depresyondaki rolünün incelenmesi. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(13), 793-806. <https://doi.org/10.31576/smryj.125>
- Tetik, S., & Akkaya, B. (2018). Eğitimde başarı ve başarısızlık algıları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 89-105.
- Thomas, B. (2018). *Çocuklar için duygularla iletişim becerisi* (D. Agar, Çev.). Sola Kidz.
- Thomas, B. (2017). *Çocuklar için yaratıcı baş etme becerileri* (D. Agar, Çev.). Sola Kidz.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2. baskı). ASCD.
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of Management*, 32(6), 951–990.

- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. McGraw-Hill.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Tubbs, S. L., & Moss, S. (2008). *Human communication: Principles and contexts* (11. baskı). McGraw-Hill.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Seçmeli Dersler Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- UNESCO. (2001). *UNESCO universal declaration on cultural diversity*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Uysal, A., & Temel, A. B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansıması. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 20-30.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Warde, A. (1997). *Consumption, food and taste: Culinary antinomies and commodity culture*. Sage.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yelpaze, İ., & Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935.
- Yeşilyurt, F. (2017). Duygusal zekânın eğitimdeki rolü ve birey üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 45-67.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. baskı). Pearson Education.
- Yüksel-Şahin, F. (2017a). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. [Yayıncı bilgisi eksik].
- Not: Bu referansın yayıncısı veya yayın yeri belirtilmemiş; lütfen ekleyiniz.
- Yüksel-Şahin, F. (2017b). Sosyal-duygusal öğrenme ve empati gelişimi. *Eğitim Psikolojisi Çalışmaları*, 6(1), 14-28.
- Yıldırım, Ö. F. (2013). *Role of extra-curricular activities on students' knowledge, skills, and attitudes toward climate change, climate change adaptation, and mitigation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Demir, C. (2013). Okul dışı etkinliklerin lise öğrencilerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 287-305.
- Yılmaz, K., & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, Y., Acar, B., & Yaman, Ö. M. (2023). Üniversitelerin ruh sağlığı alanındaki bölümlerinde “toplumsal cinsiyet” konulu derslerin içerik analizi yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 410-422.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

- Çelik, H. (2016). Öğrencilerin tarih öğrenme eğilimleri üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 211(1), 45-62. <https://doi.org/10.21055/tarihegilim>
- Özdemir, M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özer, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Özgüle, E. T. U., & Sümer, N. (2017). Ergenlikte duygu düzenleme ve psikolojik uyum: Duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(40), 1-18.
- Ünsal, H. (2011). Okul temelli eğitim programı geliştirme ve uygulamalar. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Eskişehir, Türkiye.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, M., & Tekin, M. (2011). Okul dışı etkinliklerin öğrencilerin duygusal gelişimi üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 124-135.

EKLER

EK-1 Araştırma Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2023-595808



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 06.03.2023
TOPLANTI SAYISI : 06
KARAR SAYISI : 87

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Harun ŞAHİN**'nin danışmanlığını, **Çiğdem GÜZLE KAYIR**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Ekstra Program Geliştirme Çalışması ve Etkililiğinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

EK-2 Araştırma MEB İzin Onayı



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-74207148
Konu : Araştırma Uygulama İzni

11.04.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı 20195416004 numaralı öğrencisi Çiğdem GÜZLE KAYIR'ın "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Ekstra Program Geliştirme Çalışması ve Etkinliğinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Aksu İlçesi Hacıaliler Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 05/04/2023 tarih ve 615562 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adf geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Aksu İlçesi Hacıaliler Ortaokulunda, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması.

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızda da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Sevim BAYSAL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

Fatma Zeynep ŞERAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

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

Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: projeler07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Bilgi için: Erdal ER
Unvan : Teknisyen
Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aeb9-ee50-3165-97db-366b kodu ile teyit edilebilir.



EK-3 Veri Toplama Araçları Kullanım İzinleri

EK-3a Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek izin



çiğdem güzle

Wed, Feb 1, 2023 at 12:54 PM



Değerli Arkun Hocam

Öncelikle iyi çalışmalar, Ben Çiğdem GÜZLE KAYIR, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrencisiyim. 'Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Bir Ekstra Program Geliştirme Çalışması ve Etkililiğinin İncelenmesi' başlıklı bir tez çalışması yürütüyorum. İzniniz olursa doktora tezimde Türkçeye uyarlamasını yaptığınız 'Duyuşsal Öz Farkındalık' Ölçeğini kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

Çiğdem GÜZLE KAYIR



Arkun Tatar

To me · Wed, Feb 1, 2023 at 1:39 PM



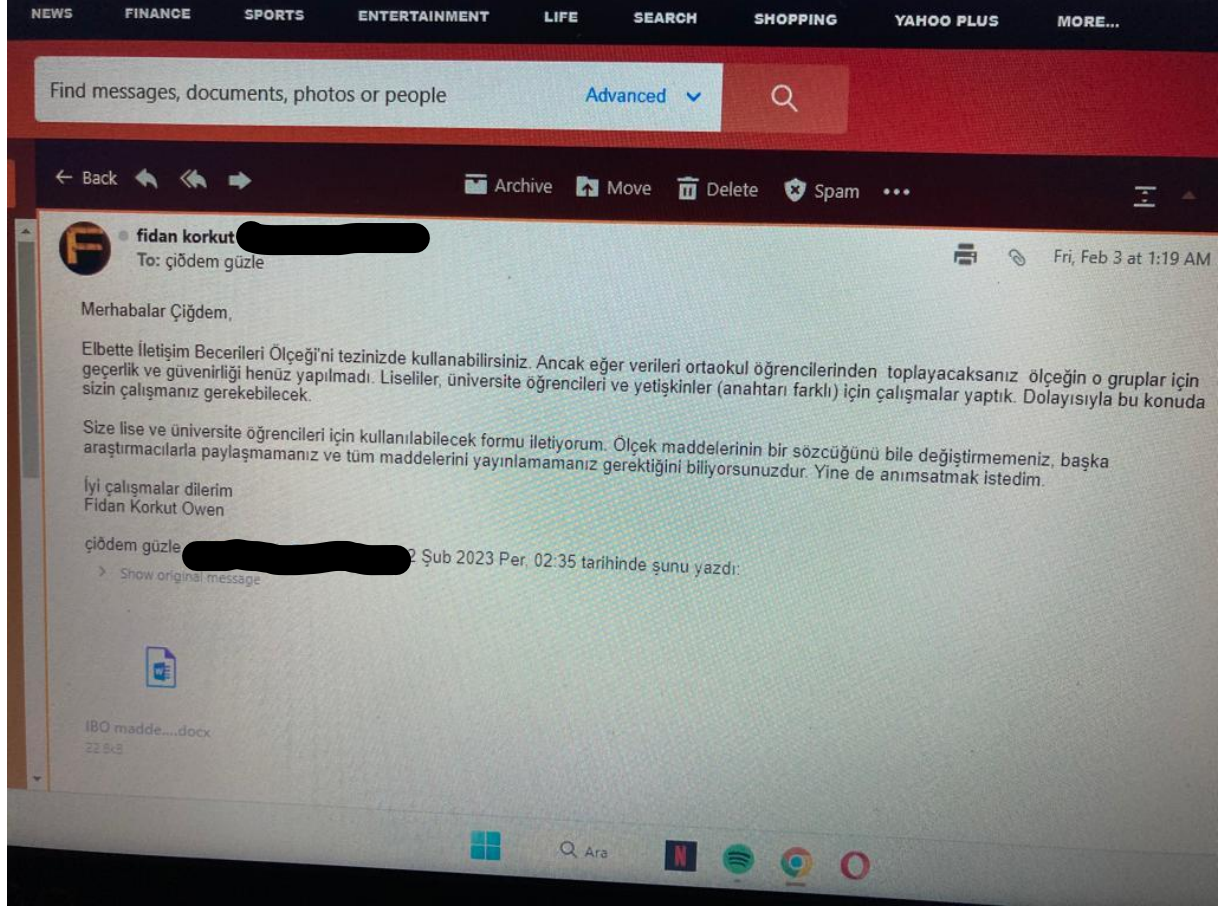
Çiğdem selam,

Hangi formu istediğini belirtmemişsin. Eğer istediğin bu değilse eklediğim form daha iyi çalışıyor.

İyi çalışmalar,

1 Şubat 2023 Çarşamba 13:33:54 GMT+3 tarihinde, çiğdem güzle <cigdemguzle@yahoo.com>şunu yazdı:

EK-3b İletişim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



EK- 4. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Velimiz,

Bu araştırma, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, çocukların duygusal farkındalık ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve hiçbir şekilde zorunluluk taşımamaktadır. Etkinlikler ders dışı saatlerde, okulumuzda yürütülecektir. Program gün ve saat detayları size sunulacaktır.

1. Araştırmanın Amacı ve İçeriği

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerindeki değişimleri inceleyerek, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimsel programların etkinliğini değerlendirmektir. Çalışma kapsamında, çocuklar çeşitli etkinliklere katılarak duygusal farkındalık ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulacaktır.

2. Katılım Koşulları

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma süresince, çocuğunuz sınıf içinde yapılacak etkinliklere katılacak ve gözlemlenecektir. Araştırmaya katılım herhangi bir risk veya zarar taşımamaktadır. Çocuğunuz dilediği zaman çalışmadan çekilme hakkına sahiptir.

3. Katılımcı Hakları

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı süresince aşağıdaki haklara sahip olduğunu belirtmek isteriz:

- Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilme hakkı,
- Çalışma sürecine ilişkin bilgi alma hakkı,
- Çalışma sırasında sağlanan bilgilerin gizli tutulacağına dair güvence.

4. Gizlilik ve Veri Koruma

Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacaktır ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çocuğunuzun kimlik bilgileri hiçbir şekilde paylaşılmayacaktır.

5. Onam ve İletişim Bilgileri

Yukarıdaki bilgileri dikkatlice okudum ve çocuğumun bu araştırmaya katılmasına izin veriyorum. Herhangi bir sorum olduğunda aşağıda belirtilen iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabileceğimi biliyorum.

Çocuğunuzun Adı Soyadı: _____

Velinin Adı Soyadı: _____

Velinin İmzası: _____

Tarih: _____

EK- 5 Katılımcı Onam Formu

ÖĞRETMEN KATILIMCI ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir programın etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin gözlemleri ve deneyimlerine dayalı bilgiler toplanacaktır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve hiçbir zorunluluk taşımamaktadır.

1. Araştırmanın Amacı ve İçeriği

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerindeki değişimleri gözlemlemek ve bu değişimlerin eğitimdeki yansımalarını değerlendirmektir. Araştırma sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili gözlemleri ve program etkinliklerine dair geri bildirimleri önemli bir veri kaynağı olacaktır.

2. Katılım Koşulları

Bu araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler, gözlem formları dolduracak ve gerekli görüldüğünde bireysel ya da grup görüşmelerine katılacaktır. Katılımcılar istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkına sahiptir.

3. Katılımcı Hakları

Bu araştırmaya katılım süresince aşağıdaki haklara sahip olduğunuzu belirtmek isteriz:

- Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilme hakkı,
- Çalışma sürecine ilişkin bilgi alma hakkı,
- Araştırma sırasında sağlanan bilgilerin gizli tutulacağına dair güvence.

4. Gizlilik ve Veri Koruma

Bu araştırma kapsamında toplanan tüm bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Kimlik bilgileri veya özel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

5. Onam ve İletişim Bilgileri

Yukarıdaki bilgileri dikkatlice okudum ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Araştırma hakkında herhangi bir sorum olduğunda aşağıda belirtilen iletişim bilgilerinden araştırmacıya ulaşabileceğimi biliyorum.

Adı Soyadı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

EK-6 D.F.M. Öğretmen Gözlem Formu

DUYUŞSAL FARKINDALIK ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Amaç: Öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarını gözlemek ve değerlendirmek.

Talimat: Aşağıdaki ifadeleri öğrencilerin gözlemlenen davranışlarına göre değerlendiriniz. Her maddeyi 1-5 arasında puanlayınız (1: Hiç Gözlemlenmiyor, 5: Çok İyi Gözlemleniyor). Eğer ders esnasında gözlemlediğiniz dikkat çekici bir olay yaşanırsa lütfen 'Not' kısmına ekleyiniz, sayfanın arkasını kullanmaya devam edebilirsiniz. 😊

Katılımcı Numaranız:

Gözlem Maddesi	Puan
1. Öğrenciler nasıl bir ruh halinde olduklarının farkındalar.	
2. Öğrenciler duygularının farkında değiller.	
3. Öğrenciler ruh hallerini neyin nasıl etkilediğinin bilincindeler.	
4. Öğrenciler duygularını anlatacak uygun kelimeleri bulamıyor.	
5. Öğrenciler morallerini düzeltmek için ne yapmaları gerektiğinin farkındalar.	
6. Ne hissettikleri konusunda öğrencilerin kafası karışık	
7. Duygularının davranışlarını nasıl etkilediğinin farkındalar.	
8. Öğrenciler ne hissettiklerini tarif edemiyorlar.	
9. Bir olay karşısındaki duygularını ifade edebiliyorlar.	
10. Duygularını kolayca ve açıkça ifade edemiyorlar.	

Not:

EK-7 İ.B.M. Öğretmen Gözlem Formu

İLETİŞİM BECERİLERİ ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Amaç: Öğrencilerin iletişim becerilerini gözlemlemek ve değerlendirmek.

Talimat: Aşağıdaki ifadeleri öğrencilerin gözlemlenen davranışlarına göre değerlendiriniz. Her maddeyi 1-5 arasında puanlayınız (1: Hiç Gözlemlenmiyor, 5: Çok İyi Gözlemleniyor). Eğer ders esnasında gözlemlediğiniz dikkat çekici bir olay yaşanır lütfen 'Not' kısmına ekleyiniz, sayfanın arkasını kullanmaya devam edebilirsiniz. 😊

Gözlem Maddesi	Puan
1. Öğrenci, diğer insanları oldukları gibi kabul eder ve önyargısız dinler.	
2. Düşüncelerini açık ve anlaşılır biçimde ifade edebilir.	
3. Dinlerken anlamadığı bir noktayı açığa kavuşturmak için uygun sorular sorar.	
4. Sözlü ifadeleri ile beden dilini uyumlu bir şekilde kullanır.	
5. Karşısındaki kişinin konuşmasını sonuna kadar dinler ve sözü kesmez.	
6. Sohbet başlatmada ve diğer insanlarla ilişki kurmada girişken davranır.	
7. Konuşmalar sırasında karşısındaki kişinin duygularını anlamaya çalışır.	
8. İltifat veya olumlu geribildirimlerde bulunurken içten bir yaklaşım sergiler.	
9. Konuşurken sakin ve uyumlu bir ses tonu kullanır.	
10. Dinlediği kişinin duygularını anlamaya yönelik yüz ifadesi ve beden diline dikkat eder.	
11. Konuşma sırasında uygun mesafeyi korur ve diğerini rahatsız etmeyecek şekilde davranır.	
12. Yanıt vermeden önce karşısındaki kişinin ne demek istediğini anlamaya odaklanır.	
13. İletişim esnasında, öneride bulunmadan önce karşı tarafın buna açık olup olmadığını değerlendirir.	
14. Kendi duygularını uygun şekilde ifade eder ve duygusal farkındalığını yansıtır.	
15. Yaşadığı benzer deneyimlerden ders çıkararak karşısındakine faydalı olabilecek paylaşımlarda bulunur.	

Not:

EK-8 DFM Veli Odak Grup Görüşme Formu

DUYUŞSAL FARKINDALIK VELİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

1. Çocuğunuzun duygusal farkındalığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Çocuğunuz, nasıl bir ruh halinde olduğunu fark ediyor mu? Ruh haliyle ilgili olarak sizinle konuşuyor mu?

2. Çocuğunuzun duygularını tanıma ve ifade etme becerileri hakkında gözlemleriniz nelerdir?

- Örneğin, çocuğunuz bir olay karşısında duygularını doğru bir şekilde anlatabiliyor mu? Duygularını ifade etmekte zorlanıyor mu?

3. Çocuğunuz, ruh halini veya duygusal durumunu etkileyen faktörleri fark edebiliyor mu?

- Örneğin, moralini bozan veya düzeltten durumları sizinle paylaşıyor mu?

4. Çocuğunuzun moralini düzeltmek için neler yapabileceği konusunda bir farkındalığı var mı?

- Çocuğunuz zor bir durumla karşılaştığında kendini motive edebiliyor mu, yoksa genellikle destek mi bekliyor?

5. Çocuğunuzun duygularını ve davranışlarını yönetme becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

- Örneğin, öfke, hayal kırıklığı gibi güçlü duygular yaşadığında bu duyguların davranışlarına nasıl yansıdığını gözlemliyorsunuz?

6. Çocuğunuz, duygusal sorunlarla başa çıkarken çevresinden (siz, öğretmenler, arkadaşlar) nasıl bir destek arıyor?

- Size veya çevresindeki başka birine duygusal sorunlarını anlatıyor mu? Yardım istemekte ne kadar rahat?

EK-9 İ.B.M. Veli Odak Grup Görüşme Formu

İLETİŞİM BECERİLERİ VELİ ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuzun diğer insanlarla iletişim kurma şekli, program öncesine kıyasla sizce nasıl değişti?
 - Örnek: Daha sabırlı dinliyor mu, daha açık bir şekilde konuşuyor mu?
2. Çocuğunuzun düşüncelerini ve duygularını ifade etme becerisinde bir gelişim gözlemlediniz mi?
 - Örnek: Kendi duygularını tanımlama veya bir sorunu paylaşma konusunda daha rahat mı?
3. Çocuğunuzun, sizi veya başkalarını dinlerken gösterdiği dikkat ve özenle ilgili neler gözlemliyorsunuz?
 - Örnek: Konuşmaları kesmeden dinliyor mu? Daha anlamaya yönelik sorular soruyor mu?
4. Program sonrasında, çocuğunuzun arkadaşları veya aile bireyleriyle ilişkilerinde fark ettiğiniz olumlu ya da olumsuz değişiklikler var mı?
 - Örnek: Daha yakın ilişkiler kurabiliyor mu? Daha az tartışıyor mu?
5. Çocuğunuzun iletişim sırasında beden dilini kullanma becerilerinde bir fark gözlemliyor musunuz?
 - Örnek: Daha iyi göz teması kuruyor mu veya jest ve mimiklerini uyumlu bir şekilde kullanıyor mu?
6. Çocuğunuzun bir sorun veya öneri ile karşılaştığında sergilediği iletişim tarzı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Örnek: Fikirlerini paylaşmadan önce düşünceli davranıyor mu?
7. Bu programın çocuğunuzun genel iletişim becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirirken, iyileştirilmesi gerektiğini düşündüğünüz herhangi bir alan var mı?
 - Örnek: Daha fazla pratik yapması gereken bir beceri veya eklenmesini önerdiğiniz bir içerik var mı?

EK- 10 Modüller ve Etkinlikler

(Not: Etkinlikler belirlenirken Bonnie Thomas'ın 'Çocuklar için Duygularla İletişim Becerileri' ve 'Çocuklar için Yaratıcı Baş Etme Becerileri' kitapları referans alınmıştır.)

1. MODÜL; DUYUŞSAL FARKINDALIK

1. Hafta / Ön Test Uygulaması & Modül tanıtımı – Görevlendirmelerin Yapılması

- ✓ **KİTAP;** Öğretmen, öğrencilerden modül sonuna kadar Eva Manzano'nun 'Şekerli Yağmurlu tarifler' kitabını okumalarını ister. Okuma esnasında kendilerini en çok etkileyen noktaları nedenleri ile not almalarını ister. Notlar modül sonunda öğrencilerden toplanacaktır.
- ✓ **PROJE;** Öğretmen öğrencilere 'Duygu Metre' kitapçığını dağıtır ve modül boyunca her günün sonunda doldurmalarını ister. Duygu Metrede bireyin o günkü enerji seviyesi ve memnuniyet seviyesi sorulur. Memnuniyet seviyesinin nedeni, ne hissettiği ve daha iyi hissetmek için ne yapabilirdi ve bugün öğrendiği bir şey sorulur. Kitapçıklar modül sonunda öğrencilerden toplanacak ve değerlendirme aracı olarak kullanılacaktır.



DUYGU METRE

Pzt Sal Çar Per Cum Cmt Paz Hava Durumu: ☀️ ☁️ 🌧️ ❄️

KATILIMCI KODU Günlük Modum: 😊 😐 😞 😡

HOSNUTLUK SEVİYEM

%

ENERJİ SEVİYEM

%

DERECELENDİRME SEBEBİM

DAHA İYİ HİSSETMEK İÇİN NE YAPABİLİRİM

NOTLAR

Şekil.1. Duygu Metre

2. Hafta;

Beceri: Duygularımı Tanıyorum

1. **Etkinlik; FİLM**, Ters Yüz filmi izlenir. Film izlenirken öğretmen zaman zaman filmi durdurarak duygular üzerine beyin fırtınası yapar. Film sonunda öğrenciler, öğretmenin ‘Ters Yüz’ filmindeki duygular ve bu duyguların açıklamaları üzerine hazırlamış olduğu çalışma kağıdını yaparlar.

TERS YÜZ



Tarih: / / 2023
Katılımcı Kodunuz:

DUYGULAR

1. Duyguları en uygun karakterlerin altına yazınız

1.korkmuş- 2.panîge kapılmış- 3.sinirli – 4.hüzünlü – 5.neşeli – 6.kızgın – 7.memnun – 8.depresif – 9.hevesli – 10.kıskanç – 11. neşeli – 12.korkmuş – 13.öfkeli -14.memnun – 15.kasvetli – 16.huysuz – 17.siniri bozuk- 18.sefil- 19.pis – 20.korkutucu – 21.hasta -22.üzgün – 23.endişeli

**Joy**

**Disgust**

**Fear**

**Anger**

**Sad**

2. Cümledeki duruma en uygun olan duyguyu seçiniz

1. Mary, her türden insan hakkında söylenti başlatan **pis / neşeli / kasvetli** bir insandı.
2. Sıze yeni dizüstü bilgisayarımı göstermekten **rahatsızım / hevesliyim / üzgünüm**. Bayıldım. Bu harika!
3. Annem odamın gerçekten dağınık olduğunu görünce çok **sevindi / bana kırdı**.
4. Kari sabahları hep **kıskanır / korkar / huysuzdur**. Kimseyle konuşmayı sevmeyiz.
5. Yağmurlu günler birçok insanı **hüzünlendiriyor / öfkelenendiriyor / korkutuyor**.
6. Erin, erkek arkadaşından ayrıldığında **bevelili / üzgün/ korkmuş** hissetti.
8. Sınav sonuçlarım hakkında gerçekten **endişeli / umutlu / neşeliyim**. Sonuncusu çok zordu!
9. Arkadaşım **depresyonda / başarımı kışkırtıyor / hırslı**. Her zaman en iyisi olmak istiyor!
10. Tom benim doğum günü hediyeme kesinlikle **üzüldü / sevindi / endişelendi**. Gülümsemedi ve tepekkür etti.
11. Ann ders çalışırken erkek kardeşinin bağırıldığını duyunca çok **sevindi / sinirlendi / hasta oldu**.
12. Küçük çocuk, köpeği yeni öldüğünü için **depresif / huysuz / mutlu** hissediyor.
13. Bu sabah tekrar geç geldiğimde patronum **kendinden geçmiş / korkmuş / sinirlenmişti**.
14. Dürüst olmayan insanlar beni **öfkeli / hasta / mutlu** hissettiriyor.
15. Paris'teki insanlar terör saldırılarından gerçekten **buruk / endişeli / memnun**.
16. Yakında büyükamne olacağımı öğrendiğinde **çok mutlu / kasvetli / huysuzdu**. Harika haber!
17. Erin, arkadaşına yalan söyledikten sonra kendini **korkmuş / mutsuz / pişman** hissetti. Şimdi gerçekten üzgün.
18. Fiona **huysuz / neşeli / ev hasreti** çeken eski bir komşum. Çocukları dayanamıyor!

3. Aşağıda Verilen Duyguları Bulmaca İçinde Bulunuz

Sinirli, Mutlu, Neşeli, Hevesli, Öfkeli, Unutlu, Depresif, Umutsuz, Korkmuş, Panîge Kapılmış, Endişeli, Heyecanlı, İstekli, Sefil, Huysuz, Memnun, Kıskanmış, Sefil, Siniri Bozuk, Kasvetli, Hasta

H G Q L Y F Z F S F Ö N D L U
Z E E T I X T Y U U F J I M E
L U V S F F X D M V K F U H N
F I S E R P E D K M E T I C D
M I I T S M D S R S L Z R G I
D P F V U L E J O U I M I L Ş
H N F W U M I N K G B X N C E
H C Z J V G U L N H P I T I L
I L N A C E Y E H U R L S L I
Z B F C G B O Z U K N R W K A
W S I U K A P I L M I S E T
N D N L N E Ş E L I C N B T S
J A T H U Y S U Z D U I X S A
P U Ş I M N A K S I K S T I H
M O H Q I L T E V S A K L C M

4. BINGO oyunu için 5 tane duygu seçiniz

Şekil.2. TersYüz Filmi Sonrası Uygulanacak Çalışma Kağıdı (3 Sayfa)

195

Okul Dışı Etkinlik; Öğrencilerden bir hafta boyunca evde ve okulda çevrelerindeki insanları gözlemlmeleri, hangi durumlarda hangi duyguları yaşadıklarını not almaları istenir. Bir sonraki hafta öğrenciler, notlarını diğer arkadaşları ile paylaşır ve sergiledikleri duyguların durumla ilişkisi tartışılır.

3. Hafta;

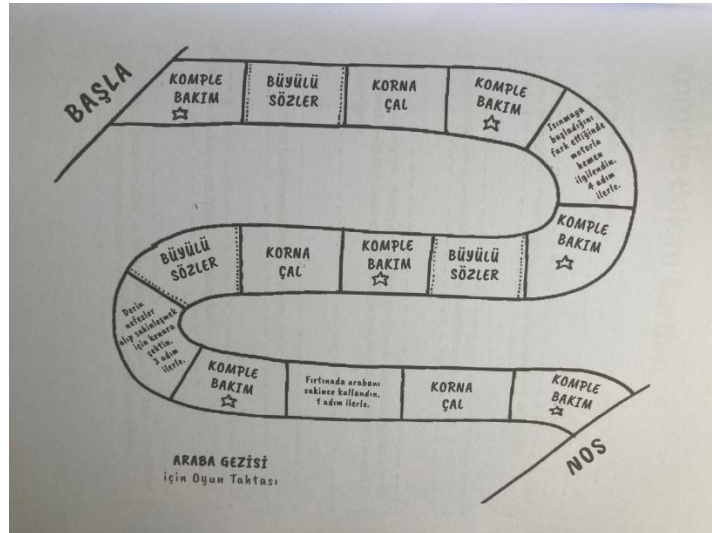
Beceri: Öfkemi Tanıyorum ve Kontrol Edebiliyorum.

1. Etkinlik; ‘Neler Sinirini Bozar?’. Öğretmen öğrencilere ortasında ‘Neler sinirini Bozuyor?’ yazan birer kâğıt dağıtır ve öğrencilerden 10 dakika süre ile gözlerini kapatıp günlük yaşamda en fazla sinirlerini bozan şeylerin neler olduğunu düşünmelerini ister. Sonrasında kâğıda öfkelerinin oranına göre büyüyen puntolarla bu durumları yazmaları istenir. Sonraki etkinliklerde kullanılmak üzere bu kağıtlar öğretmen tarafından saklanır.

2. Etkinlik; Araba Gezisi. Çocuklar için temel öfke yönetimi becerilerini öğreten bir oyundur. Yolculuğu ilk tamamlayan oyuncu kazanır.

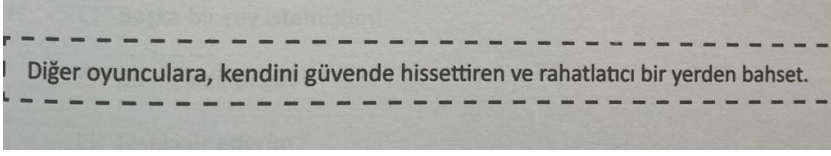
Malzemeler:

- Araba Gezisi Oyun Sayfası



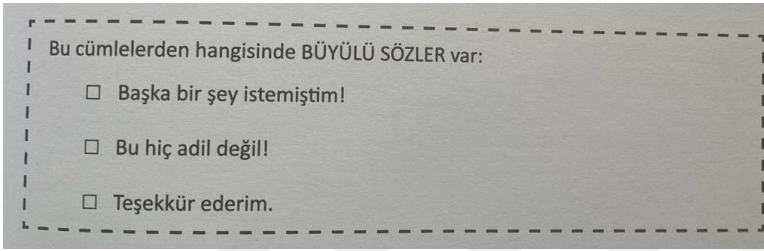
Şekil.3. Araba Gezisi Oyun Sayfası

- 1 zar
- KOMPLE BAKIM kartları (Öğretmen tarafından dağıtılır.)



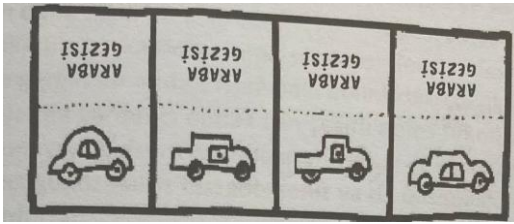
Şekil.4. Komple Bakım Kartı Örneği

- BÜYÜLÜ SÖZLER Kartları (Öğretmen tarafından dağıtılır)



Şekil.5. Büyülü Söz Kartı Örneği

- Oyun Pulları



Şekil.6. Oyun Pulu Örneği

3. Etkinlik; Lav Pipetleri; Bu etkinlik özellikle duygularını sözlü olarak ifade edemeyen öğrencilere yöneliktir. Volkanlar; öfkeyi temsil etmektedir. Öğrenciye sarı, turuncu ve kırmızı tempera boyası ile büyük bir resim kâğıdı verilir. Ve kâğıda aile üyelerine ve en yakın arkadaşına ait birer yanardağ yapmaları istenir. Sonrasında öğrenciden her yanardağın üzerine belirli oranda boya döküp, pipetle üfleyerek o boyayı dağıtması ve öfke düzeyine göre lavı büyütmesi istenir. Öfkenin şiddetine göre üfleme şiddetlerini ayarlamaları hatırlatılır. Amaç küçük öfke patlamalarının etkisinin ne kadar küçük, buna

karşın büyük öfke patlamalarının etkisinin ne kadar tahrip edici ve geniş etkili olduğunu görmeleri sağlanır.

- 4. Etkinlik; DON-NEFES ;** Çocukların nefes kontrolü yapmalarının yanı sıra dürtülerini kontrol etmelerini de öğreten basit bir oyundur. Öğrencilerle tamamen sıradan bir etkinlik yapılmaya başlanır. Yakan top oynamak gibi... Ancak etkinlik sırasında öğretmen aniden ‘Don-Nefes’ komutu verir. O anda öğrencilerin donması ve etkinliğe dönmeden önce üç kez derin nefes almaları beklenir.

Okul Dışı Etkinlikler;

- 1. ‘Dene, Puan Ver’.** Modülün ilk haftası uygulanır. Öğretmen, öğrencilere sakinleşme müdahalelerini içeren bir liste dağıtır. Bir de 3 sütundan oluşan ‘Dene Puan Ver’ grafiği dağıtır. Grafik 3 sütundan oluşmaktadır. Sütun 1; öğrencinin öfkelendiği olay ve denemek istediği yatıştırma stratejisi içindir (Örneğin, Ahmet kardeşi defterini karaladığında çok öfkelenmiş ve öğretmenin verdiği listeden ‘yüksek sesle şarkı söyle’ yi seçmiştir. Bu sütuna ‘Kardeşim defterimi karaladı. Ben yüksek sesle şarkı söyledim’ yazması beklenir). Sütun 2; Öğrencinin öfke anında denediği stratejiyi puanlaması içindir. 0’dan 5’e kadar puan vermeleri istenir (Örneğin Ahmet bu sütuna beş puan verir çünkü kardeşi defterini karaladığında yüksek sesle şarkı söylemek öfkesinin tamamen yatışmasını sağlamıştır.) 3. Sütun; öğretmenin öğrenciye denediği her strateji için ödül vermesine yönelik koyulmuş bir sütundur. Strateji işe yaramasa bile öğretmen bu sütuna bir kalp sticker’ı yapıştırır. Modül sonunda en fazla etiketi toplayan öğrenci ödüllendirilir.

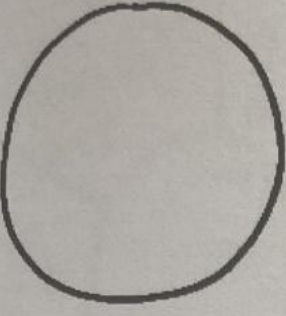
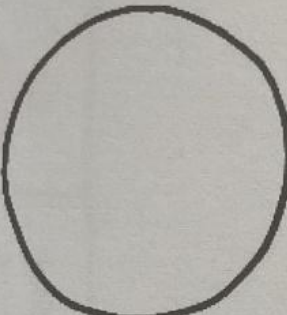
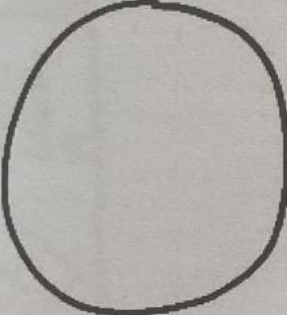
The worksheet is titled "DENE, PUAN VER!" and includes instructions in Turkish. It contains a table with three columns: "Deneyip puan verilemeyen ya da işe etmeyen davranışlar" (Behaviors that cannot be rated or do not work), "Deneyip puan verilen davranışlar" (Behaviors that are rated), and "Deneyip puan verilen davranışlar için bir sticker yapıştırın" (Paste a sticker for behaviors that are rated). The table has 5 rows for recording data.

Deneyip puan verilemeyen ya da işe etmeyen davranışlar	Deneyip puan verilen davranışlar	Deneyip puan verilen davranışlar için bir sticker yapıştırın

Şekil.7. Dene Puan Ver Örneği

2. Kırmızı, Sarı ve Yeşille Öfke Yönetimi. Modülün 3. Ve 4. Haftası uygulanır. Öğrencilere aşağıdaki gibi bir çalışma sayfası dağıtılır. Ve her öfke hissettiklerinde bu sayfayı doldurmaları istenir. Doldurulan her sayfa modül sonunda öğretmene teslim edilmek üzere dosyalanacaktır.

KIRMIZI, SARI VE YEŞİLLE ÖFKEMİ YÖNETMEK

	'KIRMIZI' hissediyorsam bu gerçekten çok öfkeli olduğum anlamına gelir! Kendimi sakinleştirmek ve güvende olmak için şunları yapabilirim:
	'SARI' hissettiğimde bu rahatsız olmaya ve gerilmeye başladığım anlamına gelir. Daha rahat hissetmek için şunları denememin tam zamanı:
	'YEŞİL' hissettiğimde bu sakin ve/veya mutlu hissettiğim anlamına gelir.

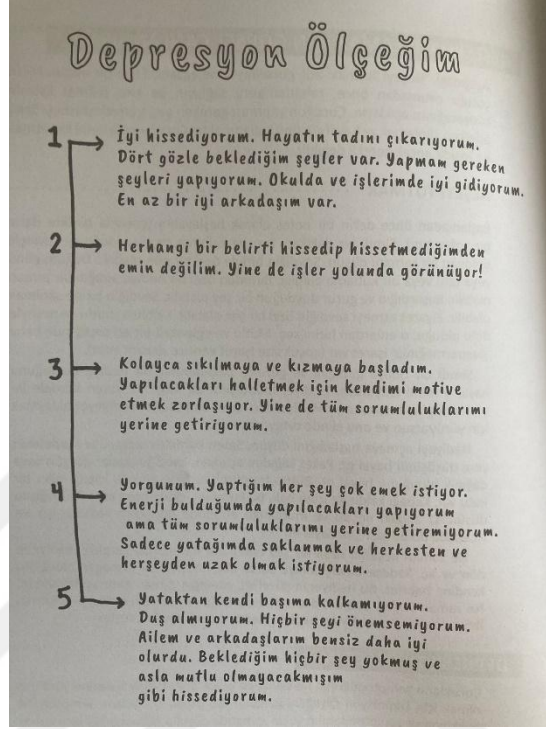
Daireleri yanında yazan renkle boyayın.

Şekil.8. Kırmızı, Sarı ve Yeşille Öfke Yönetimi

4. Hafta

Beceri; Üzüntümü tanıyorum ve Baş edebiliyorum

1. Etkinlik; Depresyon Ölçeğim uygulanır.



Şekil.9. Depresyon Ölçeği

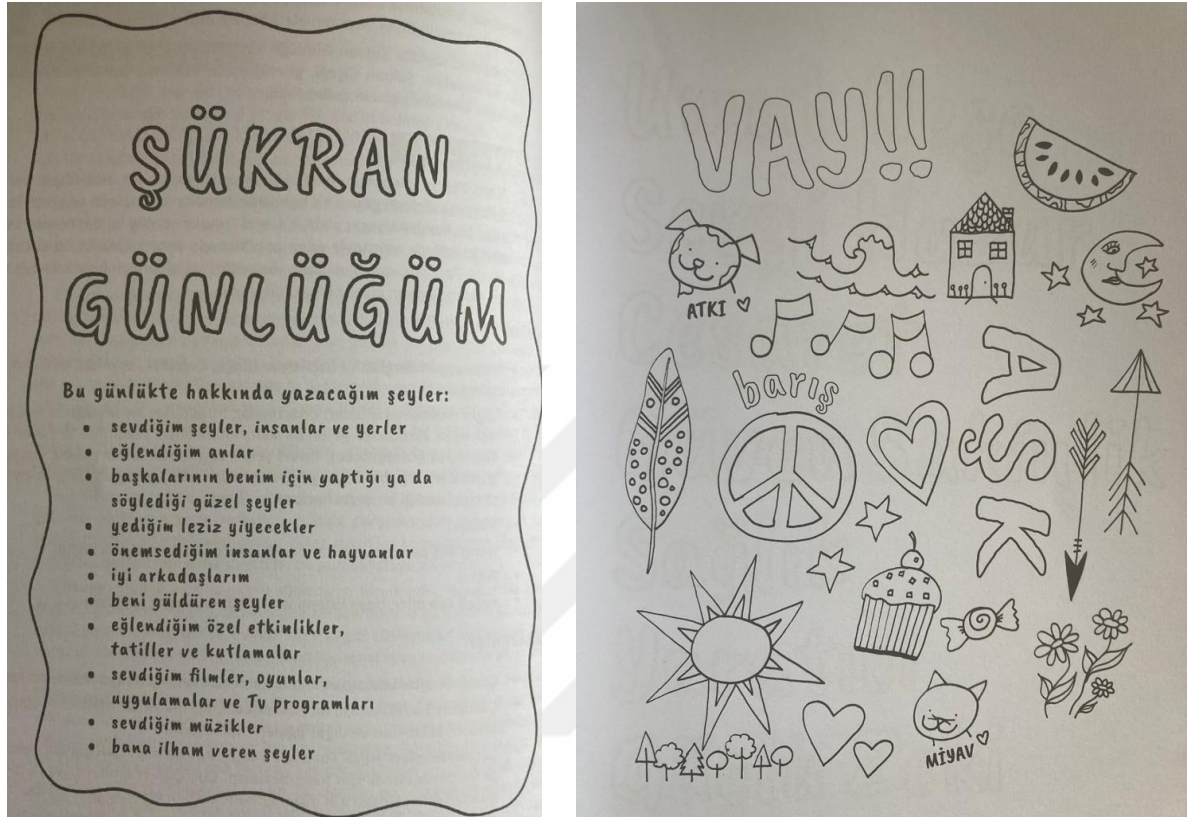
2. Etkinlik; Cüce ve Salyangozun hikayesi okunur ve salyangozun kabuğunu süsleme etkinliği yapılır.

3. Etkinlik; Minnet Çiçeği yapılır. Öğretmen tarafından verilen çiçeğin yapraklarına varlığı ile bizi mutlu eden kişi ve/ya olaylar renkli kalemle yazılır. Etkinlik bitiminde her öğrenci yazdıklarını, arkadaşları ile paylaşır.



Şekil.10. Minnet Çiçeği

Okul Dışı Etkinlik; Öğrenciler bir hafta boyunca ‘Şükran Günlüğü’ tutacaklar. Her gün o güne dair minnettar oldukları 3 şeyi listeleyip bu şeylerin kendileri için ne önemli olduğunu ve ne kadar önemli olduğunu anlatacaklar. Günlükleri her öğrenci kendisi tasarlayacak, kapaklarını ve sayfa kenarlarını diledikleri gibi süsleyecekler.



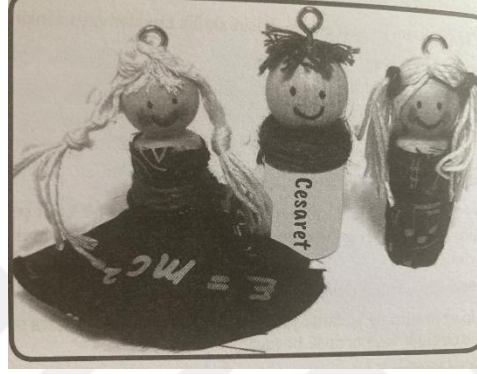
Şekil 11. Şükran Günlüğü örnek kapak

5. Hafta

Beceri; Öz Güven ve Benlik Saygısını Arttırma

Etkinlik.1; Otoportrem; Öğrenci öğretmenleri ve arkadaşları ile yaptığı görüşmeler sonucu elde ettiği tüm sonuçları bir otoportre oluşturmak için kullanır. Bunun için kendisine sembol olarak bir süper kahraman seçmesi istenir. Öğrencinin seçtiği süper kahraman yazıcıdan çıkarılır ve öğrenci bu süper kahramanın içine görüşmelerden elde ettiği sonuçları büyük ve renkli harflerle yazması, sayfanın başına da kendi ismini yazması istenir. Sonrasında öğrencilerden bu resmi evlerindeki odalarına asmaları istenir.

Etkinlik 2; Güç kolyem: Öğrencilerden bir gün boyunca tüm öğretmenlerine ve arkadaşlarına ‘sizce benim en güçlü yanımda ne?, Sizce benim neye yeteneğim var?’ sorularını sormaları istenir. Sonra içlerinden birisini seçmeleri istenir ve kolye yapımında kullanabilecekleri malzemeler (dekoratif kağıt, ince uçlu keçeli kalem, küçük uçlu fırçalar, ip, kurdele, minik figürler, tutkal, ucu halkalı vidalar vb.) verilir. Seçtikleri yeteneği ve/ya güçlü yanı üzerine yerleştirdikleri bir kolye tasarlayarak boyunlarına takmaları, kendilerini her güçsüz hissettiklerinde o kolyeyi tutup derin nefesler alarak içlerinden ona kadar saymaları ve içlerindeki gücü hissetmeleri istenir.



Şekil.12. Örnek Güç Kolyem

Okul Dışı Etkinlik;

1. ‘Benim Hakkımda Bir Kitap’. Öğrencilerden kendileri hakkında bir kitap yazmaları istenir. Kitabın içine istedikleri her şeyi yazıp çizebilecekleri söylenir. Özellikle kendilerinin güçlü yönleri ve yeteneklerine değinmeleri, bunları örnek olaylarla anlatmaları istenir. Yazılan kitap haftanın sonunda öğretmene teslim edilir.

2. Güç Taşları. Öğrencilere düz ve büyük taşlarla dolu bir kase verilir. Her taşın üzerine onları güçlü kılan özelliklerini ve/ya yeteneklerini yazmaları ve taşı boyamaları istenir. Zorlandıkları noktalarda arkadaşlarından, öğretmenlerinden ve/ya aile üyelerinden yardım alabilecekleri belirtilir. Bu kaseyi odalarında kolay ulaşabilecekleri bir yerde bulundurmaları ve kendilerini kötü hissettiklerinde içinden bir taş seçip, gücü okuyup, gözlerini kapatıp taşı sıkarak gücü içlerinde hissetmeleri istenir.

6. Hafta; Değerlendirme

2. MODÜL; İLETİŞİM BECERİLERİ

1. Hafta / Ön Test Uygulaması & Modül tanıtımı – Görevlendirmelerin Yapılması

- ✓ Öğretmen, öğrencilerden modül sonuna kadar Sharon M. Draper'ın 'İçimdeki Müzik' kitabını okumalarını ister. Okuma esnasında kendilerini en çok etkileyen noktaları nedenleri ile not almalarını ister. Notlar modül sonunda öğrencilerden toplanacaktır.

2. Hafta ve 3. Hafta

Beceri; Bilişsel ve Duyuşsal Empati Geliştirme ve Sağlıklı İletişim Kurma

Etkinlik.1; İlk olarak, öğrencilerin birer bacağı kullanamayacakları şekilde bağlanır ve öğrencilerden futbol maçı yapmaları istenir. İkinci olarak; öğrencilerin gözleri bağlanır ve on beş dakika süre ile okul içeresinde verilen komutları yerine getirmeleri beklenir. Son olarak öğrencilerin kulakları duymalarını engelleyecek şekilde kapatılır ve basketbol oynamaları istenir. Tüm bu etkinlikler yapıldıktan sonra sınıfta yaşadıkları ve hissettikleri üzerine beyin fırtınası yapılır.

Etkinlik.2; Yönetmenliğini Stephen Chbosky'nin üstlendiği, R.J. Palacio'nun romanından Steve Conrad tarafından senaryolaştırılan 'Mucize' (Wonder) filmi izlenir. Film izlenirken öğretmen zaman zaman filmi durdurarak duygular üzerine beyin fırtınası yapar. Film sonunda öğrencilerden, öğretmen tarafından hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı çalışma kağıdını yapmaları istenir.

Etkinlik.3; Öğretmen kartondan kocaman bir kalp keserek sınıfa gelir. Öğrencilerin her birinden kalbini kırarak kötü bir söz söylemelerini ister ve söylenen her sözden sonra kalbi biraz buruşturur. Tüm öğrenciler söyleyeceklerini bitirdikten sonra, şimdi ise özür dilemelerini ister ve dilenen her özürde kalbi düzeltmeye çalışır. Etkinliğin sonunda; kalp eski haline gelebildi mi?, sonucun bu olmaması için ne yapılabilirdi? duygular nasıl ifade edilse kalp daha az kırılırdı? Gibi sorularla tartışma başlatılır.

Okul dışı etkinlik; Okuldaki etkinliklerden sonra yaşadıkları ve hissettiklerini göz önünde bulundurdıkları bir kompozisyon yazmaları istenir.

4. Hafta

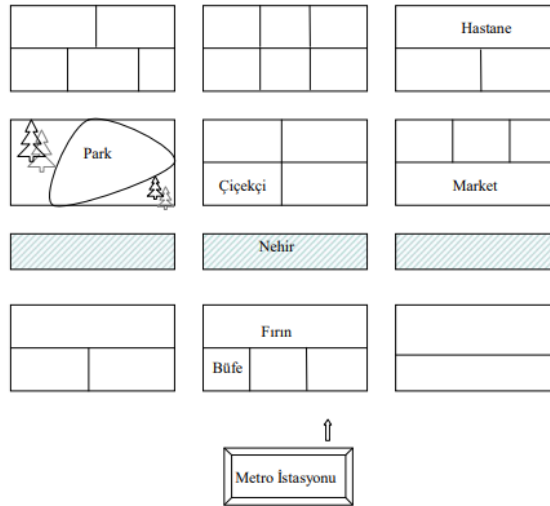
Beceri; Sağlıklı Sınırlar Oluşturmak ve ‘Hayır’ demeyi öğrenmek

Etkinlik.1; Öğrencilere on tane yeşil, on tane kırmızı olmak üzere 20 balon verilir. Öğrenciden kırmızı balonların üzerine onları rahatsız eden davranışları ve/ya teklifleri (‘yabancı birinin bana sarılması’ , ‘Arkadaşlarımla kalemlerimi izinsiz kullanması’ gibi.) yazmaları, yeşil balonların üzerine ise onları rahatsız etmeyen (‘arkadaşımla oynaması’ gibi) istenir. Sonrasında öğrenciler sırası ile bir hulahobun içine geçirilir. Hulahobun içindeki bölgenin bir uzay balonu olduğu, girmesini istemediği hiçbir balonu bu bölgeye almamakta özgür olduğu anlatılır. Diğer arkadaşları öğrencinin önceden hazırladığı balonlardan seçerek hulahobun içine atar, eğer gelen yeşil balonsa öğrenci balonu kucağına alır, eğer kırmızı balonsa tekrar dışarıya atar ve gerekçesini açıklar. ‘Bundan hoşlanmıyorum’ veya ‘bu beni öfkeliyor’ gibi.

5. Hafta (Doğan,2010)

Beceri; Etkili bir Dinleyici Olma

Etkinlik, 1;Yol Tarifi: Aşağıdaki plan öğrencilere dağıtılır ve onlara şu açıklama yapılır: Size verilen çizim bir semtin kuşbakışı görünümüdür. Bu çizim üzerinde bir ev tarif edilecektir. Tarifin sonunda bulduğunuz evin üzerine çarpı işareti (X) koyunuz.



Şekil.13. Kroki

Yol Tarifi Metni: Metro İstasyonunda bulunuyorsunuz. Ok işaretinin olduğu yerden karşıya geçerek sola doğru yürüyün. Büfenin bulunduğu köşeden sağa dönün ve yürümeye devam edin. Nehri geçtikten sonra sol tarafta bir park göreceksiniz. Parkın bittiği yerden sağa dönün. Sağa döndükten sonra soldan ikinci ev, tarif edilen evdir.

Etkinlik, 2; Alışveriş Problemi, Öğrencilere, alışverişle ilgili bir metin okunacağı ardından kendilerine bu metinle ilgili sorular sorulacağı söylenir. Daha sonra aşağıdaki metin öğretmen tarafından okunur. Metinle ilgili sorular sözlü veya yazılı olarak öğrencilere sorulabilir.

Onur ile babası Ahmet Bey cumartesi günü alışverişe çıktı. Çok uzun süredir birlikte çarşıya gitmiyorlardı. İlk önce kırtasiyeye uğradılar. Ahmet, tanesi 1 YTL olan renkli kartonlardan üç tane aldı. Daha sonra babasına gömlek almak için bir giyim mağazasına girdiler. Bu mağazada bay, bayan ve çocuk giysileri satılıyordu. Babası gömleklere bakarken Ahmet'in gözü kemerlere takıldı. O sırada mağazadaki görevlilerden birinin, yanındaki müşteriye “150 YTL’ye satılan takım elbiselerde %20 indirim başladı. Ayrıca 5 eşit taksitle de ödeyebilirsiniz.” dediğini duydu. Kemerlerden birini çok beğendi ama kendisine daha birkaç hafta önce kemer alınmıştı. Kemer ihtiyacı yoktu. Sonra babasının yanına gitti. Babasının iki gömlek beğendiğini gördü. Bu gömlekleri alarak mağazadan çıktılar. Alışveriş sırasında acıktıklarını, bir simit fırınının önünden geçerken anladılar. Kendileri ve evdekiler için birer simit alıp evin yolunu tuttular.

Sorular

Onur ile babasının çarşıdan aldıkları şeyleri alış sırasına göre sıralayınız.

İndirim yapılan takım elbiseden taksitle alınacak olsa aylık kaç YTL taksit ödenir?

Etkinlik,3; Yönergeleri Takip Etme; Aşağıdaki şekil fotokopi yoluyla çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır; kâğıdı dikey olarak kullanacakları belirtilir.

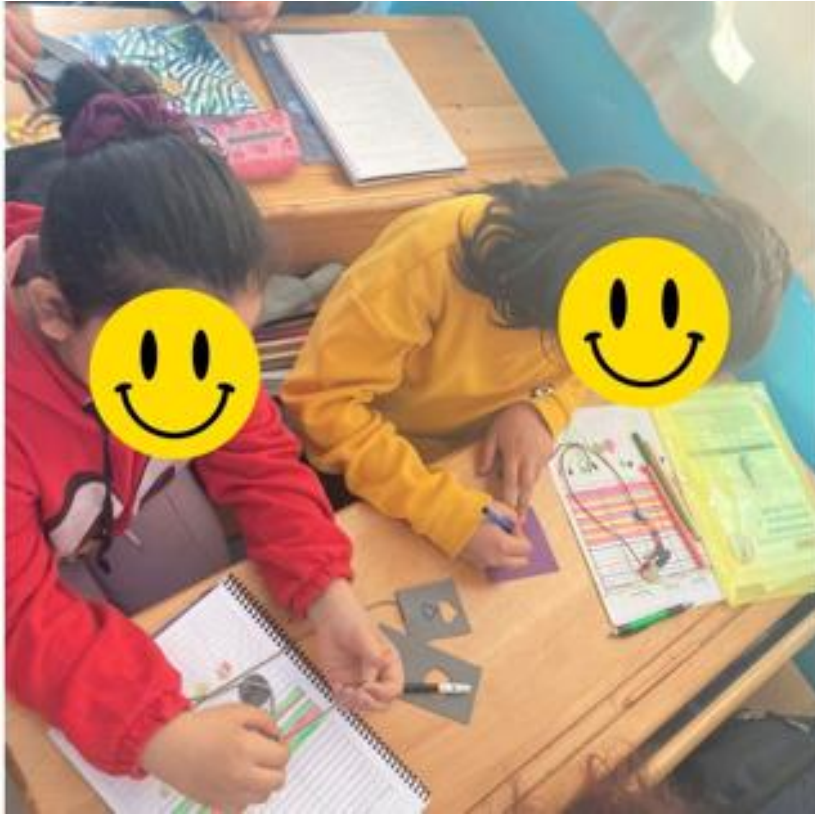
Daha sonra bu şekil üzerine bazı çizimler yaptırılacağı, bazı yazılar yazdırılacağı ve her maddenin bir kez okunacağı söylenir. Ardından aşağıdaki maddeler sınıf seviyesine uygun bir hızda öğretmen tarafından okunur ve öğrencilerden, maddelerde belirtilen işlemleri yapmaları istenir.

1. Orta sütunun üstten ikinci karesine ad ve soyadınızı yazınız.
2. Size göre sağdaki sütunun alttan dördüncü karesine doğum yerinizi yazınız.
3. Orta sütunun alttan ikinci karesinin tam ortasına bir üçgen çiziniz.
4. Ad ve soyadınızı yazdığınız karenin size göre sağ alt çaprazındaki kareye doğum yılınızı yazınız.
5. Size göre soldaki sütunun üstten dördüncü karesine yılın ilk ayını yazınız.
6. Doğum yılınızı yazdığınız karenin solundaki karenin tam ortasına bir çember çiziniz.
7. Üçgen çizdiğiniz karenin size göre sağ alt çaprazındaki kareye yılın sondan ikinci ayını yazınız.
8. Size göre soldaki sütunun en üst karesinin tam ortasına bir kare çiziniz.
9. Yılın ilk ayını yazdığınız karenin alt çaprazındaki karenin içine “sonbahardan sonra gelen mevsimin adını yazınız.
10. Tam ortasına kare çizdiğiniz karenin altındaki kareye ülkemizin başkenti olan şehrin adını yazınız.

6. Hafta; Değerlendirme – Son Test Uygulamaları

EK-11 Uygulama Sürecinden Fotoğraflar









ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Çiğdem GÜZLE KAYIR

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: 2001-2006 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Fen Edebiyat Fakültesi - İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: 2009-2012 Akdeniz Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü - Eğitim Bilimleri ABD - Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (İleri düzey)

BİLİMSEL ÇALIŞMALAR

Birinci İsim Makaleler

- Kayır, Ç.G., & Erdoğan, M. (2015). The Variation in Turkish Students' Reading Skills based on PISA 2009: The Effects of Socio-Economic and Classroom-Related Factors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 80-96.

Sorumlu Yazar Makaleler

- Şahin, H., Önder, B., & Kayır, Ç.G. (2024). İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin “ingilizce okuma”ya ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 215-241. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1248481>
- Şahin, H., & Kayır, Ç.G. (2023). The variation in Turkish students' reading skills based on PISA 2018: *The Effects of the Teaching and Learning Process*. *Croatian Journal Educational*, 25(2).

Diğer Makaleler

- Şahin, H., Kırmalı, C., & Kayır, Ç.G. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 170-189.
- Şahin, H., Önder, B., & Kayır, Ç.G. (2022). İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (63), 247-279.

Kitap Bölümleri

- Şahin, H., & Kayır, Ç.G. (2021). The fulfilling level of the English curriculum needs of upswing 8. In: Educational Sciences, Theory, Current Research and New Trends, IVPE, Montenegro, pp. 25-41.
- Vezne, R., & Kayır, Ç.G. (2020). Special education teachers: A comparative analyses of teacher education in South Korea and Turkey. In: New Trends in Special Education, Hiper Yayın, İstanbul, pp. 9-42.

Bildiriler

- Kayır, Ç.G., & Korkmaz, A.B. (2024). Çok duyulu dil öğretim stratejisinin (multisensory teaching) 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Çanakkale, p. 47.
- Kayır, Ç.G., Yılmaz, E., et al. (2024). Oyunlaştırma yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Çanakkale, p. 122.

İNTİHAL RAPORU



Sayfa 2 of 133 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trnoid::1:3120649439

5% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 4% İnternet kaynakları
- 3% Yayınlar
- 0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)



Ön Sıradaki Kaynaklar

- 4% İnternet kaynakları
- 3% Yayınlar
- 0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çıkarılan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	İnternet		1%
2	İnternet		1%
3	İnternet		0%
4	İnternet		0%

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporum yalnızca Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Çiğdem GÜZLE KAYIR