



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SCAMPER TEKNİĞİ TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ
60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA VE YAŞAM
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Selma İNAN
ORCID: 0000-0002-7362-1583

Danışman
Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
ORCID: 0000-0001-6820-661X

Konya – 2023

TEŞEKKÜR

Lisans ve uzun bir aradan sonra yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olma şansına sahip olduğum, insan ilişkilerinde her zaman örnek aldığım, yetersiz veya hatalı olduğum durumlarda dahi her zaman iyimser ve ılımlı yaklaşımıyla beni cesaretlendiren, çok yoğun olduğu zamanlarda bile bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan çok değerli hocam Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgi, tecrübe ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, alanımda kendimi geliştirmemde yardımcı olan değerli hocalarım, sayın Prof. Dr. Emel ARSLAN, sayın Prof. Dr. Abdülkadir KABADAYI, sayın Dr. Öğr. Üyesi Kamile ÖZER AYTEKİN, sayın Prof. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR, sayın Prof. Dr. Ahmet SABAN' a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi manevi desteklerini her zaman hissettiğim, eğitimimiz için yeri geldiğinde kendilerinden fedakârlık eden, değerlilerim annem Assiye DENİZ ve babam Ahmet DENİZ'e, desteklerini ve ilgilerini her zaman hissettiğim ablam Havva ÖZKURT'a ve kardeşim Durmuş DENİZ'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamamda ve devamında verdiği destekle her zaman beni cesaretlendiren ve güçlendiren, varlığıyla hayatımı her daim güzelleştiren, hayatın bana getirdiği en güzel hediyelerden değerli eşim Yavuz Selim İNAN'a eğitimim sürecinde bazen benim yaptıklarımı örnek alarak ödev hazırlayan, online derse giren, tez hazırlayan; yoğun olduğum zamanlarda ise "anne ne zaman bitecek senin yüksek lisansın" diyerek içimi acıtan canım kızım Ela İNAN'a ve bu sürecin sonunda hayatımıza katılan canım oğlum Tuna İNAN'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım, sizlerle bu yolculuk çok daha güzel ve anlamlı.

Selma İNAN

Haziran 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	8
2.1. Yaşam Becerilerinin Tanımı ve Felsefesi	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerilerinin Gelişimi.....	10
2.3. Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması	11
2.4. Yaşam Becerileri Temel Bileşenleri.....	14
2.4.1. Karar Verme Becerisi	14
2.4.2. Problem Çözme Becerisi	15
2.4.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	19
2.4.4. Eleştirel-Kritik Düşünme Becerisi	22
2.4.5. Etkili İletişim	24
2.4.6. Kişiler Arası İlişki Becerileri	26
2.4.7. Öz Farkındalık Becerisi.....	27
2.4.8. Empati Becerisi	29
2.4.9. Duygularla Başa Çıkma Becerileri.....	31
2.4.10. Stresle Başa Çıkma Becerileri	32
2.5. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Geliştiren Faaliyet Türleri	33
2.5.1. Problem Çözme Faaliyetleri	34
2.5.2. Beyin Fırtınası Çalışmaları.....	35
2.5.3. Scamper Tekniği.....	35
2.5.3.1. Scamper Tekniğinin Basamakları	37
2.6. İlgili Araştırmalar	41
2.6.1. Yaşam Becerileri İle İlgili Ulusal Araştırmalar	41

2.6.2. Yaşam Becerileri İle İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	43
2.6.3. Scamper Yöntemi İle İlgili Ulusal Araştırmalar	45
2.6.4. Scamper Yöntemi İle İlgili Uluslararası Araştırmalar	47
3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.4. Verilerin Toplanması.....	57
3.5. Verilerin Analizi.....	65
4. BULGULAR	70
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	77
5.1. Tartışma.....	77
5.2. Sonuç.....	84
5.3. Öneriler.....	86
KAYNAKLAR.....	87
EKLER.....	101

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

SCAMPER TEKNİĞİ TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA VE YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ başlıklı tez çalışmamın toplam **86** sayfalık kısmına ilişkin, 18/07/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

18/07/2023

Selma İNAN

Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

18/07/2023

Selma İNAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

α : Cronbach alfa

\bar{x} : Aritmetik Ortalama



Kısaltmalar

WHO	:Dünya Sağlık Örgütü
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	:Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	:Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
CBSE	:Central Board of Secondary Education
TDK	:Türk Dil Kurumu
STTYBEP	:Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı
LQYBP	:Lions Quest Yaşam Becerileri Programı
YBPP	:Yaşam Becerileri Psiko eğitim Programı
CD	: Compact Disk

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SCAMPER TEKNİĞİ TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLAR ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN DAVRANIŞLARINA VE YAŞAM BECERİLERİNE ETKİSİ

Selma İNAN

Bu araştırmanın amacı, Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arası çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile resmi anasınıflarına devam eden 60-72 aylar arası ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 deney grubu 20 kontrol grubu çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgilerin yer aldığı soruları içeren "Kişisel Bilgiler formu", çocukların yaşam becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği", çocukların davranışlarını değerlendirmek amacıyla "Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yaşam becerileri ve scamper tekniği ile ilgili literatür incelenerek 60-72 aylar arası çocuklar için kazanımı ve uygulanması uygun olan yaşam becerileri ve scamper tekniği uygulamaları belirlenmiştir. Belirlenen yaşam becerileri, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler temel alınır, scamper tekniği ile bütünleştirilerek Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çocukların yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı 24 etkinlikten oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından uygulanan etkinliklerin tamamı sınıf içerisinde gerçekleştirilmiş ve haftada 2 gün birer etkinlik saati olacak şekilde 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulanacak etkinliğe göre araştırmacı tarafından sınıf ortamı düzenlenmiş ve hazırlıklar yapılmıştır. Etkinliklerin ardından çocukların istekleri doğrultusunda bazı etkinlikler tekrarlanmış ve çocukların etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için gereken zaman verilmiştir. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonuçları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programı uygulanan deneme grubunun Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyutları sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arası kontrol grubunun yaşam becerileri ve davranış düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyutları sosyal yaşam, cinsiyet farkındalığı, karar verme alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: scamper, yaşam becerileri, çocuk, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

THE EFFECT OF SCAMPER TECHNIQUE-BASED LIFE SKILLS TRAINING PROGRAM ON BEHAVIORS AND LIFE SKILLS OF CHILDREN BETWEEN 60-72 MONTHS

Selma İNAN

The aim of this study is to examine the effect of the Scamper technique-based life skills training program on behaviors and life skills of children aged 60-72 months. Experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The study group consists of 20 experimental group and 20 control group children aged 60-72 months who attend official independent kindergartens and official kindergartens affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in the city center of Konya in the 2022-2023 academic year and determined by simple random sampling method. To collect data in the study, "Personal Information form" containing questions including demographic information, "Preschool Life Skills Scale" to determine children's life skills levels, and "Child Behavior Assessment Scale" to evaluate children's behaviors were applied. Within the scope of the study, the literature on life skills and scamper technique were examined and life skills and scamper technique applications were determined for children aged 60-72 months. The Scamper Technique-Based Life Skills Training Program was prepared, based on the determined life skills, the achievements and indicators in the 2013 Preschool Education Program of the MoNE and integrating them with the scamper technique. The prepared training program was presented to the expert opinion and necessary corrections were made in line with the feedback of the experts. The Scamper Technique-Based Life Skills Training Program, which aims to develop children's life skills, consists of 24 activities. All of the activities implemented by the researcher were carried out in the classroom and were applied 2 days a week for 12 weeks, one activity hour. Classroom environment was arranged and preparations were made by the researcher according to the activity implemented. Some activities were repeated in line with the wishes of the children and the necessary time was given for the children to express their feelings and thoughts about the activities. As a result of the study, the pre-test results applied to the experimental and control groups showed that there was no statistically significant difference between the groups. It was found that the Preschool Life Skills Scale sub-dimensions, social life, responsibility, gender awareness, decision-making, survival, self-care post-test scores of the experimental group, in which the Scamper technique-based life skills training program was applied, were significantly higher than the pre-test scores. It was determined that the sub-dimensions of the Pre-School Life Skills Scale, which was applied to determine the life skills and behavior levels of the control group aged 60-72 months attending a pre-school education institution, differed significantly from the pre-test scores of the sub-dimensions of social life, gender awareness, and decision-making sub-dimensions. Social life, responsibility, self-awareness, gender awareness, decision-making, survival and self-care monitoring scores according to the scores of the Preschool Life Skills Scale sub-dimensions, which were applied to scale the life skills of children aged 60-72 months attending pre-school education institutions, post-test were found to differ significantly according to the scores.

Keywords: scamper, life skills, child, preschool education

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile araştırmada geçen bazı temel kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özellikle son yıllarda gerçekleşen bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemeler insan hayatının gündelik akışını da etkileyerek değişimlerin önünü açmıştır. Sürekli gelişen ve değişen dünyada buna paralel olarak ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak, insanların farklı yeterlilik ve becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır. Yaşam becerileri de gerekli olan bu beceriler içerisinde yer almaktadır (Küleççi Akyavuz ve Karakaş, 2020). Gündelik hayat içinde, insanların başa çıkmaları veya yön vermeleri gereken birçok zorluklar ve sorunlar yer alır. İnsanların bir arada yer aldığı okul ve iş gibi stresli ortamlarda karşılaşması muhtemel çatışmaları olumlu bir şekilde yönetme ve uyum sağlama, herhangi bir konuda karar verme gibi durumlarla yaşam sürecinde pek çok kez karşılaşılabilir. Kişilerin çaba sarf etmesi gereken bu süreçleri sağlıklı bir şekilde yönetmesi konusunda yaşam becerilerinin temel bileşenleri büyük önem taşımaktadır (Ümmet Demirci, 2017). İnsanoğlunun karşılaşacağı durumların üstesinden gelebilmek için başvuracağı strateji, yöntem ve teknikler hayatı daha da kolaylaştırmak için büyük öneme sahiptir. Yaşam becerileri insanların hayatını kolaylaştırıp, özgür bir birey olarak hayatını sürdürmesi için yol gösterici niteliğe sahiptir (Şimşek, 2019).

Yaşam becerileri kavramını Dünya Sağlık Örgütü insanların hayatın her anında karşılaşabilecekleri olumlu veya olumsuz durumlarla baş edebilmelerini destekleyen istendik ve uyumlu davranışlar olarak açıklamaktadır (WHO, 1997). Genel anlamda yaşam becerilerine bakacak olursak bireylerin sahip olduğu bazı olumlu ve uyum sağlamaya yönelik yeteneklerin toplamıdır. Bu yetenekler gündelik yaşamda mutluluğa ulaşmak ve başarı elde etmek için gereklidir (Vajargah vd., 2009). İnsanların psikolojik, ahlaki, fiziksel, mesleki, cinsel, bilişsel, benlik ve duygusal alanlarda gelişim dönemlerine göre hayatı boyunca kendi kendine yetebilmesine yardımcı olmaktadır (Bolat ve Korkmaz, 2021).

Gelişim sürecinde yaşamı devam ettirmek için bilişsel beceriler kadar kıymetli olan bir diğer nokta ise sosyo-bilişsel ve duygusal başa çıkma becerilerinin kazanılmasıdır. Bu becerilerin insan davranışları üzerinde de etkisi olduğu bilinmektedir. Uzun süredir bu beceri

alanları üzerine gerçekleştirilen eğitim uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar, sosyalleşme, etkili iletişim, çatışma çözme ve karar verme gibi istenen davranışları teşvik etme, tütün, alkol kullanımı gibi istenmeyen ve yüksek riskli davranışları önleme konusunda etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yadav ve Igba, 2009). Bu nedenle bireyin yaşam becerilerini kazanarak bu becerileri hayatına aktarabilmesinin hem iç dünyasına hem de çevresiyle olan ilişkilerine olumlu etkisi olacağını belirtmek yanlış olmayacaktır (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerilerinin insanlara sağladığı katkılar ile kişinin sosyal bir canlı olarak hayatını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi ve yaşam becerileriyle donanmış sağlıklı kişilerden oluşan toplumun yaşam seviyesinin ve refahının olumlu yönde etkileneceği yadsınamaz bir gerçektir (Bolat, 2021). Hayatta var olabilen ve yaşam sürecine aktif katılan kişiler toplumun temelini destekleyerek sağlam bir yapıya sahip toplum dokusu oluşturacaklardır (Yıldırım, 2017).

Yaşam becerileri, çocuk ve ergenlerin sağlık ve mutluluğunun desteklenerek ileriki yaşamlarında kaliteli ve olumlu bir hayat sürmesi için gerekli olan olumlu tutum, bilgi ve değerlerin geliştirilebilmesi için çok kıymetlidir (Tiwari vd., 2020). Yaşam becerileri güçlenmiş bireyler neyi, neden, ne zaman ve nasıl yapması gerektiği konusunda mantıksal düşünerek karar verebilirler. Çocukların ve ergenlerin sağlıklı ve kendi kendine yetebilen bireyler olarak yetişmelerinin sağlanması önemlidir. Onları yalnızca bilişsel becerilerin kazanımı için desteklemek yalnızca bilişsel kazanımlara yönelim göstermelerine neden olacaktır. Bu nedenle sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerilerin tamamı desteklenerek büyümelidirler. Psiko-sosyal yeterlilikleri kazanabilmeleri için onlara destek olmak, eğitim sürecinin öncelikleri arasında yer almalıdır (Murthy, 2016).

Okul öncesi dönemi de içinde barındıran erken çocukluk veya ilk çocukluk dönemi iki-altı yaş aralığındaki çocuğun çevresine ilgisinin artarak yöneldiği, birçok uyarıcının bulunduğu çevreye yoğun ilgi duyarak keşfetme çabası içine girdiği, insanın sahip olduğu en temel becerilerin kazanıldığı önemli bir dönemdir (Donat Bacıoğlu, 2020). Bu nedenle erken çocukluk döneminde kazanılacak yaşam becerileri çocukların, hayatın tüm zorluklarına rağmen sağlam köklerle hayata hazırlanmalarını desteklerken, yaşamın her döneminde, "kendi kendine yetebilen" bireyler haline gelebilmelerinde çok önemli bir yere sahiptir (Yıldırım, 2017). Gelişimin her dönemi için büyük öneme sahip olan yaşam becerileri okul öncesi dönemden itibaren eğitim sürecine entegre edilerek çocukların kazanımlarının desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Gelişim alanlarının tamamının desteklenebileceği, çocukların gelişimsel ve bireysel özellikleri doğrultusunda farklı yöntem ve tekniklerle

zenginleştirilmiş eğitim programları çocukların kazanımlarını arttırması açısından önemli olacaktır.

Bu teknikler arasında eğlenceli bir uygulama olan ve okul öncesi dönemden itibaren her yaş dönemi için kolaylıkla uygulanabilen, bir beyin fırtınası tekniği olan scamper yöntemi de yer almaktadır. Scamper yönteminde yer alan sorular çocuklara farklı düşünme becerisi kazanımlarını destekleyen itici bir güç özelliği taşıırken, farklı bakış açılarıyla düşünebilmelerine yardımcı olmaktadır. Scamper yöntemi, düşüncelerin geliştirilmesini destekleyerek keşif yapma konusunda cesaret kazandırır, sahip olunan görüşleri ve yaratıcılığı geliştirir, bunlarla birlikte esnek düşünerek kalıpların dışına çıkmayı destekler (Yıldız, 2003). Scamper yöntemi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda yöntemin; çocukların akademik başarısı, motivasyonu, yaratıcı problem çözme becerisi, yaratıcı yazma ve düşünme becerisi, yaratıcı davranış ve kişilik özellikleri becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Altıparmak, 2019; Aydın ve Çilci, 2020; İslim, 2009; Kaytez, 2015; Kocatepe, 2017; Özaltay, 2020; Yiğitalp, 2014).

Literatürde yer alan yaşam becerileri üzerine gerçekleştirilmiş çalışmaların büyük çoğunluğu daha ileri gelişim dönemleri için veya özel eğitime gereksinim duyan bireylere (Ataseven, 2019; Bolat ve Balaman, 2017; Boysak, 2020; Calp ve Edis, 2020; Çankaya, 2021; Özcan, 2019; Öztürk ve Bektaş, 2018; Şentürk Aydın, 2013; Ulus, 2018; Ulaş, 2017; Yayla Eskici ve Özsevgeç, 2019) yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Fakat gelişimin ve değişimin bu denli hızlı olduğu, özellikle ileriki yaşamın temellerinin şekil aldığı, okul öncesi dönem üzerine yaşam becerilerini konu alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda literatürde okul öncesi dönem için Scamper yöntemi konusunda yer alan çalışmaların da az sayıda olduğu belirlenmiş, scamper yöntemi ile yaşam becerilerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya da ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda çalışmada scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışları ve yaşam becerileri düzeylerine etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1.2.1.1. Deney ve kontrol grubu çocukların yaşam becerileri (*sosyal yaşam, sorumluluk, öz-farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım*) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.2. Deney ve kontrol grubu çocukların davranış (*isyankâr davranışlar, uyum, sosyal kaygı*) ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının yaşam becerileri (*sosyal yaşam, sorumluluk, öz-farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım*) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının davranış (*isyankâr davranışlar, uyum, sosyal kaygı*) son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.5. Deney ve kontrol grubu çocukların yaşam becerileri (*sosyal yaşam, sorumluluk, öz-farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım*) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.6. Deney ve kontrol grubu çocuklarının davranış (*isyankâr davranışlar, uyum, sosyal kaygı*) ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.7. Deney grubu çocuklarının yaşam becerileri (*sosyal yaşam, sorumluluk, öz-farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım*) son-test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.1.8. Deney grubu çocuklarının davranış (*isyankâr davranışlar, uyum, sosyal kaygı*) son test/izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın temelini oluşturulduğu okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızı çok yüksektir. Her ne kadar bireysel farklılıklar bulunsa da genel gelişim özellikleri bu yaş grubu tüm çocuklar için aynı özelliklere sahiptir (MEB, 2013). Yaşam sürecinde çocuklar belli dönemlerde bazı becerileri öğrenme imkânına sahip olmadıkları zaman bu durum gelişimlerini de olumsuz etkilemekte hatta durma noktasına getirebilmektedir (Senemoğlu, 2020). Özellikle okul öncesi dönem çocuğun bilişsel beceri gelişiminin şekillenerek

hızlandığı, temel alışkanlıklarının oluşmaya başladığı ve öğrenme potansiyelinin yoğun olduğu bir dönemdir. Aynı zamanda kişilik gelişiminin de başladığı bu dönem gelişim alanlarının birbiri ile ilişkili ve paralel ilerlediği kritik bir süreçtir (Köksal, Balaban Dağal ve Duman, 2016). Bu nedenle dönem çocuğunun potansiyelini ortaya çıkarmak, hayatına mutlu ve sağlam bir başlangıç yapabilmesini sağlamak için nitelikli bir eğitim ile desteklenmesi kıymetlidir. Beyin gelişiminin hız kazandığı bu yaşlarda okul öncesi eğitimi, çocukların gelişimine katkı sağlamakta ve zihinsel becerilerini artırmaktadır. Bunun yanında çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyerek yaratıcılık, kişilik yapısı, sosyal ve duygusal gelişimi, benlik algısını geliştirmektedir. Bütün bu katkılar çocuğun yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırarak iyi bir başlangıç yapmasını sağlamakta ve etkisini ileriki yaşlarda da devam ettirmektedir. Fakat bu destekler hazırlanan nitelikli eğitim ortamları, gelişime katkı sağlayan eğitim programları ve iyi bir eğitime sahip öğretmenlerle etkili olabilmektedir (Kuru, 2020).

Günlük yaşamda karşılaşılabilecek tüm zorluklarla etkili bir şekilde mücadele edebilmek için bireylerin sahip olması gereken beceriler yaşam becerileri olarak adlandırılmaktadır. Okul öncesi ve ilkökul dönemini kapsayan gelişim dönemleri ise bireylere yaşam becerileri kazandırmak için temel niteliği taşıyan dönemleridir (Calp ve Edis, 2020). Birçok araştırma sunucu göstermektedir ki yaşam becerileri öğrenilen ve geliştirilebilen becerilerdir (Göktürk İnce, 2014; Kaya, 2016; Topcu Bilir, 2019; Yıldırım, 2017). Çalışmalar çocuklara erken yaşlarda uygulanan geliştirilmiş okul öncesi ve sosyal gelişim programlarının sosyal becerileri geliştirebileceğini, saldırganlığı önleyebileceğini, akademik başarı ve iş başarısını artırabileceğini göstermektedir (WHO, 2009). Öğrenilebilen beceriler arasında yer alan yaşam becerilerini erken yaşlarda kazanması çocuğun, yaşamı boyunca yer aldığı her ortam ve durumda karşısına çıkabilecek problemlerle başa çıkma kabiliyetini desteklerken yaşamının her döneminde bağımsız, kendi kişiliği ve çabalarıyla var olabilen güçlü bir birey olabilmesine yardımcı olacaktır.

Yaşam becerileri konusunda okul öncesi dönem için son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda çocukların bağımsız davranışlar sergilemesi, hayatta aktif ve kendi kendine var olabilen bir birey olması konuları üzerinde durulmuştur. Kazanımları sağlayabilmek için öğretmen, çocukların aktif katılımını sağlayabileceği ve bütüncül olarak gelişim alanlarını destekleyebileceği bir eğitim programı ortaya koymalıdır (Yıldırım, 2017). Scamper yöntemi de çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlayan, farklı bakış açısı kazandıran ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini destekleyen eğlenceli bir yöntemdir. Okul öncesi

eğitim kurumlarında yaşam becerileri eğitiminin bir program dâhilinde planlı ve sistemli bir şekilde uygulanması çocukların gelişimlerini desteklemesi aıcından oldukça önemlidir. Bu bilgiler ışığında çalışmada scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin öğretmenler tarafından yönergeler doğrultusunda ve güvenilir şekilde kullanıldığı varsayılmaktadır.

2. Uygulamaların gerçekleştirileceği eğitim kurumlarının benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır.

3. Araştırmacı tarafından hazırlanan Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı etkinliklerinin çocukların gelişimlerine uygun ve yaşam becerilerini destekler nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın bulguları çalışma grubunu oluşturan Konya ilinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına devam eden ve normal gelişim gösteren 60-72 ay arasındaki 40 çocuk ile sınırlıdır.

2. Araştırma *Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği, Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği*'nin ölçtüğu nitelikler ile sınırlıdır.

3. Çalışmanın uygulama süreci 12 hafta, haftada iki gün ve her bir uygulama ortalama 40 dakika sürmesi ve 24 etkinliğin yer aldığı scamper temelli hareket eğitim programı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-6 yaş döneminde çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak, sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarması, geliştirmesi ve kendini ifade edebilmesini hedefleyerek ilköğretime hazırlayan ve içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanıyarak uyum

sağlamasını desteklemek amacıyla uygun çevre imkânı sunan sistemli ve planlı eğitim etkinlikleridir (Kuru, 2020).

Yaşam Becerileri: İnsanların günlük hayatın akışı içerisinde karşılaşılabilecekleri talep veya problemlerin üstesinden gelebilmelerini destekleyen, uyum sağlamaya yönelik olumlu davranış becerileridir (WHO, 1997).

Scamper Tekniği: Robert F. Eberle tarafından geliştirilen Scamper tekniği yaratıcı düşünceyi teşvik eden eğlenceli ve kolay uygulanabilen bir tekniktir. Belirlenen herhangi bir nesne üzerinde gerçekleştirilen bir dizi düşünme sürecidir (Glenn, 1997).



BÖLÜM 2

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde yaşam becerileri tanımı ve felsefesi, okul öncesi dönemde yaşam becerilerinin gelişimi, yaşam becerilerinin sınıflandırılması, yaşam becerilerinin temel bileşenleri, scamper yönteminin tanımı, scamper yönteminin uygulama aşamaları ve literatürde yer alan yaşam becerileri ve scamper yöntemi ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yaşam Becerilerinin Tanımı ve Felsefesi

İlgili literatür incelendiğinde yaşam becerileri kavramına ait kurum kuruluş veya bilim insanları tarafından ifade edilen farklı tanımlara ulaşılmaktadır. Yaşam becerileri kavramını Dünya Sağlık Örgütü ‘‘Bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu davranış becerileri’’ şeklinde tanımlamaktadır (WHO, 1997).

Kolburan ve Tosun (2011), yaşam becerilerini, kişilerin değişim ve gelişim süreçleri boyunca varlıklarını etkili biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan yeterlilikler olarak açıklamışlardır. Şimşek (2019), yaşam becerilerini gündelik hayat içerisinde, bireylerin karşılıklı ilişkilerinde düzen oluşturan, hayat problemlerinin çözümünde kişilere yardımcı olan, her ortam, yaş ve zamanda ihtiyaç duyulan beceriler olarak ele almıştır.

Murthy (2016), yaşam becerilerini kişilerin sahip oldukları kaygılar ile ilgili tutum, bilgi ve değerleri doğru davranışlara dönüştürebilmelerine yardımcı olan beceriler olarak ifade etmiştir. Yadav ve Igba (2009), kişilerin sahip oldukları tutum, bilgi ve değerleri doğru bir biçimde, neyi ve nasıl yapmaları gerektiğine dönüştürebilmelerine yardımcı olan beceriler olarak belirtmişlerdir.

Küleççi Akyavuz ve Karakaş (2020), yaşam becerisi bireylerin özel hayatı veya iş hayatı gibi içerisinde yer aldıkları farklı ortamlarda başarı elde edebilmelerine yardımcı olan beceriler olarak ifade etmişlerdir. Sefer ve Akfırat (2009), ise teknik becerilerden ziyade insanların gündelik hayatları ve iş hayatlarında sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmek amacıyla kullandıkları becerileri yaşam becerileri olarak açıklamışlardır. Danış vd. (2014), yaşam becerilerini kişilerin hayatlarını sürdürdükleri ev, okul, mahalle gibi çeşitli ortamlarda başarı elde edebilmelerini sağlayan beceriler olarak ele almışlardır.

Genel anlamda yaşam becerilerine bakacak olursak bireylerin sahip olduğu bazı olumlu ve uyum sağlayıcı yeteneklerin toplamıdır. Bu yetenekler gündelik yaşamda mutluluğa ulaşmak ve başarı elde etmek için gereklidir (Vajargah vd., 2009). Aynı zamanda yaşam becerileri gündelik hayatta karşılaşılan problemler ve sorumluluklarla başa çıkmayı kolaylaştıran, öğrenme temeline dayanan becerilerdir (Özmete, 2008). Fiziksel, zihinsel ve duygusal bir bütün olarak sağlıklı bir hayat sürmek için bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin toplamı yaşam becerileri olarak ele alınabilir (UNESCO, 2013).

Yaşam becerileri; kişinin gündelik sosyal ve iş hayatını kolaylaştıran, hayatında karşılaşılabileceği problemlerle başa çıkmasına yardımcı olan, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarını çok yönlü olarak destekleyen, sosyal ve zihinsel rahatlığı artıran, fiziksel ve ruhsal sağlığı korumaya yönelik davranış, tutum ve sahip olduğu bilgileri etkin olarak kullanabilen sağlıklı bir kişinin barındırdığı temel yeterliliklerdir (Bolat, 2021). Aynı zamanda insanların psikolojik, ahlaki, fiziksel, mesleki, cinsel, bilişsel, benlik ve duygusal gelişim dönemlerine göre hayatı boyunca kendi kendine yetebilmesine yardımcı olmaktadır (Bolat ve Korkmaz, 2021).

Yaşam becerilerinin; gençlerin dâhil oldukları toplum içerisinde, toplumsal rolleri ve görevleri yerine getirebilmesi için bir ön koşul özelliği bulunmaktadır. Çünkü kazanılan yaşam becerileri gençlere davranışlarından sorumlu olma, olumsuz davranışları azaltma ve kendi kendine var olan bağımsız birey olabilme becerisi kazandıracaktır (Lidaka ve Lanka, 2014). Yaşam becerileri, bireylerin problem çözmelerine, bilinçli kararlar vermelerine, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerine, etkili ve sağlıklı iletişim kurmalarına, empati kurmalarına, sağlıklı bir şekilde yaşamla başa çıkmalarına ve tüm bu becerileri etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan bir grup psiko-sosyal yeterlilikler ve sosyal becerilerdir (UNICEF, 2002).

Bireyin kendi beceri ve yeterliliklerini fark ederek karşılaştığı sorunlara sağlıklı bir şekilde çözüm yolları bulmada, içinde bulunduğu toplumun değerlerini benimsemeye, demokratik bir tutum geliştirerek üretken ve sağlıklı bir hayat sürdürmede ve bulunduğu toplumda aktif bir vatandaş olabilmesinde yardımcı olan kurallar tamamıdır. Yaşam becerileri kazanmış bir birey bununla birlikte topluma kolay uyum sağlayabilmeyi başarabilen bir bireydir. Yaşam becerileri hayata doğru bir şekilde aktarıldığında toplumsal bir canlı olan birey, daha mutlu ve üretken bir hayat sürer (Şimşek, 2019).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Yaşam Becerilerinin Gelişimi

Yaşamın başladığı ilk altı yıl, birey için daha sonraki dönemlere nazaran gelişimin etkili, en hızlı ve çevre ile girilen etkileşimin yoğunluğunun en fazla olduğu dönemlerdir (Ural ve Ramazan, 2007). Aynı zamanda çocuğun problemlerle başa çıkma kapasitesinin güçlenmesiyle daha sonraki yaşamında kazanacağı becerilere temel oluşturacak gelişimsel kapasitesi artış gösterir (Yıldırım ve Temel, 2020). Özellikle bu dönemde uygulanacak eğitim, çocukların gelişim özellikleri ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Bireylerin yaşam becerileri ile tanışıp, içselleştirerek kendi hayatına aktarabileceği ilk yer aile ortamıdır. Bundan dolayı ebeveynlerin çocuğa iyi bir yönlendirme yaparak desteklemesi önemlidir (Şimşek, 2019). Ailede kazanılan yaşam becerileri bireylere paha biçilemez ölçüde fayda sağlar. Olumlu aile ortamı gençlerin yaşam becerilerinin kazanılmasını destekleyen koşulları oluşturur. Ailede dayanışma ve karşılıklı saygıya dayanan ilişkiler, erken çocukluk döneminde farklı becerilerin kazanılmasına yardımcı olur. Çocuklar bu becerileri bireysel olarak ya da ebeveynlerini gözlem ve taklit yoluyla kazanırlar. Genç bireyler, yaşam becerilerini geliştirirken ve bağımsız hayatlarını kurarken, aileleri tarafından öğretilen ve benimsenen değerleri, normları ve yaşam bilgilerini temel alırlar. Yaşam becerilerinin en iyi şekilde kazanılması işlevsel bir ailede gerçekleşebilir çünkü ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşim, rollerin ve aile işlevlerinin uygulanması sürecinde gerçekleşir (Lanka ve Lidaka, 2014).

Aile hayatı, sivil toplum örgütleri, arkadaşlık ilişkileri gibi sosyal çevre aracılığıyla yaşam becerileri gelişimi ve kazanımı desteklense dahi düzenli, programlı eğitimler aracılığıyla bu becerilere istenilen derecede yön verilebilir (Yayla Eskici ve Özsevgeç, 2019). Eğitim kurumları ve öğretmenlere de bu konuda büyük sorumluluk düşmektedir. Bundan dolayı özellikle okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam becerilerini kazandırmanın gelecekte bireylerin hayatlarını sorunsuz sürdürebilmelerinde büyük ölçüde katkısı bulunmaktadır (Şimşek, 2019). Bu kadar önemli ve kıymetli beceriler örüntüsü olan Yaşam Becerileri'nin okul öncesi dönemden başlayarak bireyin hayatına ailede ve okullarda bütüncül bir eğitim modeli benimsenip eğitimin ve hayatın her noktasına harmanlayarak uygulanabileceği söylenebilir (Yıldırım, 2017).

Birçok araştırma ilk çocukluk ve ikinci çocukluk döneminde uygulanan eğitim programlarının uzun vadede bireylerin yaşam becerileri gelişimine katkıda bulunabileceğini

göstermektedir. Yaşam becerileri bilişsel becerilere göre daha esnek olduğu düşünüldüğü için bu becerilerin okullarda beş yaş öncesi kazandırılması gerektiği savunulmaktadır (Schurer, 2017). Aynı zamanda yaşam becerileri eğitimi ideal olarak, çocukların henüz olumsuz davranış ve etkileşim kalıpları ile karşılaşmadan önce başlaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Murthy, 2016). Ayrıca yaşam becerileri eğitiminin özellikle hangi yaş döneminde başlaması gerektiği düşünüldüğünde ise, en başarılı gelişimin birbirinin üzerine inşa edildiği zaman gerçekleştiği görülmektedir. Bundan dolayı bireylerin doğumdan itibaren hayatın her döneminde geleneksel öğrenme yöntemleri ile birçok yaşam becerisi desteklendiğinde yaşam becerisi gelişimi daha hızlı ilerleyecektir (World Vision, 2003).

Çocuklar için yaşam becerileri; iş birliği yapmak, iletişim kurmak, bir oyuna katılmak ve başkalarını desteklemek için sahip olabilecekleri etkili becerilerdir (Sreehari vd., 2018). Çalışmalar çocuklara erken yaşlarda uygulanan okul öncesi zenginleştirme ve sosyal gelişim programlarının sosyal becerileri geliştirebileceğini, saldırganlığı önleyebileceğini, eğitim ve iş başarısını artırabileceğini göstermektedir (WHO, 2009).

2.3. Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması

Literatür incelendiğinde birçok farklı tanımı bulunan yaşam becerileri sayısızdır. Aynı zamanda yaşam becerilerinin tanımı ve doğası farklı kültür ve ortamlarda da farklılık göstermektedir (WHO, 1997). Yaşam becerilerini sınıflandırmak amacıyla birçok bilim insanı çok sayıda çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarda yaşam becerileri, sahip olduğu bileşenlere ve alanlarına göre sınıflandırmalar yapılmıştır (Gökçek, 2019).

Fox, Schroeder ve Lodl (2003), gerçekleştirdikleri çalışmalarında yaşam becerilerini dört tema altında otuz iki yaşam becerisi olarak ele almışlardır. Bu temalar; teknik beceriler, iletişim becerileri, kişisel/sosyal beceriler ve liderlik becerileridir.

World Vision (2013), yaşam becerilerini üç farklı yaş grubuna sınıflandırarak ele almıştır. Sınıflandırmalarda 0-5 yaş arası Temel Yaşam Becerileri olarak belirlenmiştir. Özellikle bu dönemde kazanılan becerilerin kritik bir özelliğe sahip olduğu ve ileriki dönemlerde kazanılacak becerilerin bu temeller üzerine inşa edildiği belirtilmektedir. Temel beceriler; ritim, motor beceriler, duyuşsal bütünleşme, algılama, özgüven ve sözel ifadelere odaklanmaktadır. 6-11 yaşlar arası Gerekli Yaşam Becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Bu dönemde yaşam becerileri temel yaşam becerilerinin ardından geleneksel öğrenme yöntemleri ile geliştirilebilirler. Hafıza ve dikkat süresi, karar verme ve problem çözme, öfke ve korku

yönetimi, analitik beceriler, benlik saygısı, özsaygı, empati ve işbirliği gibi becerilere odaklanılarak çocuğun önceki öğrenmelerinin derinleştirilmesi sağlanır. Bu dönemde çocuklar sosyal öğrenmeye çok daha açık hale gelirler. 12-18 yaşlar arası Uygulamalı Yaşam Becerileri olarak ifade edilmiştir. Yaş dönemi bireyler üyesi oldukları toplumun düzeni ve refahını artırmak amacıyla sahip oldukları becerileri nasıl kullanmaları gerektiği düşüncesine sahip olmalıdır. Bu dönemin becerileri; eleştirel düşünme, stres yönetimi, kriz durumlarında dayanıklılık, vatandaşlık, sağlıklı yaşam düzeni oluşturma, liderlik ve girişimcilik, yaratıcılık gibi uygulamaya yönelik becerilerdir (World Vision, 2013).

Kar (2011), yaşam becerilerini evrenin sahip olduğu doğal uyum ve ritme ayak uydurarak bireylerin kendi yaşam dengesini geliştirip sürdürmesi olarak ele almıştır. Yaşam becerilerinin bileşenlerini duygular ve düşünce süreci, seçim ve sorumluluk, neden ve sonuç şeklinde üç başlıkta incelemiştir. Duygular ve düşünceler süreci; gerçekleştirdiğimiz tüm davranış ve tepkiler duygu ve düşüncelerimizin bir sonucudur. Bireylerin duygularıyla etkin bir şekilde başa çıkmaları çok önemlidir, zihinsel dengesizliklere neden olabilen duygular iş veya sosyal hayatı olumsuz etkileyebilir. Umut, heyecan, isyan, öfke, hayal kırıklığı, acıma, utanç, başarısızlık gibi duyguların ortak bileşenleri bireylerin hayatında etkili olabilmektedir. Bu nedenle duygu ve düşüncelerin kontrol edilmesi yaşam becerilerini geliştirmekle mümkün olabilmektedir. Seçim ve sorumluluk bileşeni; yaşamın doğası gereği insanlar seçim yapma durumlarıyla karşılaşmaktadır. Genellikle bireyler kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapma eğilimi göstermekte, diğer insanların öneri ve tavsiyelerini alsalar dahi kendi kararlarına bağlı davranışlar sergilemektedirler. Bu durum olumlu veya olumsuz anlamda sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu nedenle bireyler seçim ve sorumluluklarla ilgili kendilerine rehberlik edebilecek yaşam becerileri standartları belirleyebilirler. Son bileşen neden ve sonuç'ta ise gerçekleştirilen her davranışın sosyal veya iş hayatına bir etkisi vardır. Newton'un üçüncü yasasında olduğu gibi "Her etkinin eşit veya zıt bir tepkisi vardır". Herhangi bir durumla ilgili sorunları ve çözümleri incelemek, keşfetmek, analiz etmek bireyler için önemlidir. Bu konuda yaşam becerileri bireyleri destekleyecektir (Kar, 2011).

Central Board of Secondary Education (CBSE) (2013), yaşam becerilerini, bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünerek sorunlara çözüm üretmelerini, bilinçli kararlar almalarını, etkili ve sağlıklı ilişkiler kurmalarını, empati becerisi geliştirmelerini, yaşamlarını sağlıklı ve üretken bir şekilde sürdürmelerini destekleyen psikososyal ve kişiler arası beceriler olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda yaşam becerileri duygusal yetenekler, sosyal veya kişilerarası

yetenekler, bilişsel veya düşünme yetenekleri olarak birbirini güçlendiren ve tamamlayan üç kategoride ele alınmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yaşam becerilerini kültürler arasında uygulanabilir olduğunu düşündüğü beş temel alanda incelemiştir. Bu alanlar; duygularla ve stresle başa çıkmak, karar verme ve problem çözme, iletişim ve kişilerarası beceriler, yaratıcı ve eleştirel düşünme, öz-farkındalık ve empatidir (WHO,1999). WHO tarafından psiko-sosyal yeterlilik için yaşam becerileri olarak tanımlanan 10 yaşam becerisinden oluşan, günlük yaşamda ve risk durumlarında çok çeşitli bağlamlarda uygulanabilir temel yaşam becerileri olarak bir liste tanımlanmıştır (WHO, 2000). Bu beceriler aşağıda yer almaktadır (WHO, 1997; WHO, 1996; WHO, 2000):

- ✓ Karar verme
- ✓ Problem çözme
- ✓ Yaratıcı düşünce
- ✓ Kritik düşünce
- ✓ Etkili iletişim
- ✓ Kişilerarası ilişki becerileri
- ✓ Öz farkındalık
- ✓ Empati
- ✓ Duygularla başa çıkmak
- ✓ Stresle başa çıkmak

Yaşam becerileri konusunda araştırmacılar tarafından da ortak kabul edilmiş bir listenin olmaması beceriler arasında farklılıklar gözlemlenmesine neden olmuştur (Al Mohtadi ve Al Zboon, 2017). Yaşam becerilerinin kesin bir listesinin bulunmaması bazı becerilerin hayat koşullarına, kültürlere, coğrafi konuma vb. durumlara bağlı olarak bireyler için değişiklikler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Roohi, 2014). Yaşam becerileri her ne kadar ülke ve bölgeler arası farklılık gösterse de kültürler arası üç önemli benzer özelliğe sahiptir. Birincisi yaşam becerileri eğitimlerinin temelinde bu becerilerin öğrenilebilir olması yer almaktadır. İkinci olarak ise yaşam becerilerinde amaç çocukların bu becerileri öğrenerek uygulamaya koymaları olduğu için etkinliklere odaklanarak çocuğu merkeze almaktadır (WHO, 1996).

Yaşam becerilerinin bir kısmı belirli durumlara özel olma niteliği gösterirken bazıları da genel niteliktedir (Sreekumar, 2016). Günümüzde kişilerarası iletişim, karar verme ve öz

farkındalık ortak yaşam becerileri olarak değerlendirilebilmektedir. Bireyler gelişim dönemlerine veya içerisinde buldukları özel durumlara göre farklı yaşam becerilerine ihtiyaç duyabilmektedir (Bolat ve Korkmaz, 2021). Aynı zamanda yaşam becerileri bir alan veya konudan ziyade, kişisel gelişim sürecinde ve yaşam boyu öğrenmede önemli olan bireylerin bilgi, değer, tutum ve becerilerinin birleşimini oluşturan uygulamalardır. Yaşam becerileri; hayatta kalma becerileri, seçim becerileri veya mesleki beceriler gibi bir dizi beceri olmaktan ziyade bu becerilerin bir parçasıdır. Önemli olan “yaşam becerilerini” tek başına görmek değil, yaşam becerileri yaklaşımını diğer beceri alanlarıyla birleşiminin bir sonucu olarak hayata aktarabilmektir (UNESCO, 2004).

2.4. Yaşam Becerileri Temel Bileşenleri

2.4.1. Karar Verme Becerisi

Karar verme, bir konu hakkında bireyin veya bireylerin tercihleri yönünde mevcut seçeneklerden bir tanesinin seçilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Bundan dolayı karar verme bireylerin değer ve tercihleri doğrultusunda seçeneklerin belirlenip değerlendirilmesi ve seçilmesi konusunda bireylere yardımcı olur (Ecer, 2020). Karar verilmesi gerekli konu hakkında bilgileri birleştirme, alternatifler arası kıyaslama yapma, ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme ve sonuç olarak seçenekler arasından en uygun olanı saptayabilme becerilerinin toplamıdır (Yıldırım, 2017).

Bireylerin yaşamlarında yer alan en önemli durumlar verdikleri kararlardır. Bir konu hakkında “Karar vermek” yaşamdaki en önemli anlardandır. Verilen kararlar doğrultusunda tercihler belirlenerek sorunlar sonuçlara ulaştırılabilir. Bireyler içinde yer aldığı sosyal grup veya örgütte ya da kendisine yönelik kararlar alır. Birey geleceğini şekillendirecek kararlar alırken herhangi bir tercihte bulunmanın da ötesinde en doğru tercihi vermekle yükümlüdür. Doğru tercihi verebilmek etkili karar verebilme becerisini gerektirmektedir. Bu beceriyi kazanmak da eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir (Bolat, 2021).

Bireyler yaşam sürecinde karşılaştıkları olay veya durumlar karşısında verdikleri kararlar gelişimlerini olumlu desteklemektedir. Özellikle genç bireylerin kendi hayatları ile ilgili karar verme süreçlerine aktif katılımları karar verme becerilerini olumlu destekleyecektir. Bireyler karar verme sürecinde aynı zamanda farklı karar ve alternatifleri, neyin nasıl etkilediği konusunda değerlendirme becerisini de kazanabilirler (WHO, 1997). Hayatta karşılaşılan sorunlarla başa çıkmak için birçok seçenekten kendisi için en faydalı olanı belirleyip seçebilmesi bireylerin yaşam kalitesini artırabilmektedir. Bundan dolayı karar

verme becerisinin gelişimi okul öncesi dönemden başlayarak önem taşımaktadır (Yıldırım, 2017).

2.4.2. Problem Çözme Becerisi

Globalleşen dünyada büyük bir hızla artan bilginin ezberlenmesi olanaksız bir hal almıştır (Akınoğlu, 2019). Bu durum kişilerin problem çözme becerileri ve farklı düşünme yöntemleri ile donatılmalarını gerekli kılarken, sahip olmaları beklenen özelliklerin neler olduğu konusunda da farklı bakış açıları bulunmaktadır. Diğer insanların etkisi altında hareket edebilen birey mi, yoksa insanların birikimlerinden faydalanarak, kendi düşünce yapılarını temel alıp karar verebilen, olay veya durumlar karşısında herhangi bir kimse veya düşüncenin etkisi altına girmeden, geniş bir açıdan bakabilmeyi alışkanlık haline getiren bir birey mi? Şüphe yok ki dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilen, aynı zamanda bu gelişim ve değişimlere katkıda bulunan insan özellikleri önem kazanmıştır (Aykaç, 2018).

Hayatta karşılaşılan durum veya olaylara tepki gösterme sürecinde kritik önemi bulunan birikimler, kişinin sahip olduğu beceri ve yetenekleridir (Taylan, 1990). İnsan zihninin temel üç işlevi bulunmaktadır, bunlar; analiz, sentez ve değerlendirmedir. Etkili düşünme (yaratıcı düşünme, karar verme ve problem çözme) sürecinde zihin bu üç temel işlevi de etkin kullanmaktadır. Bu işlevlerin sağlıklı bir şekilde kullanılması bireyin düşüncelerinin kalitesini de belirlemektedir (Adair, 2017).

Genel olarak problem durumu hâlihazırda var olan ile olması gereken durum veya olaylar arasındaki fark veya insanlara rahatsızlık veren her şey olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Dönmez, 2008). Problem özelliği taşıyan bir durum aşağıdaki özelliklere sahiptir (Öğülmüş, 2001):

- ✓ Bireyin içinde bulunduğu durumla olması gereken ideal durum arasında farklılıkların bulunması,
- ✓ Bireyin bu farklılıkları algılaması veya fark etmesi,
- ✓ Bireyde algılanan farklılıkların bir gerginliğe sebep olması,
- ✓ Bireyin gerginliği sonlandırmaya yönelik çabalarda bulunması,
- ✓ Bireyin gerginliği sonlandırmaya yönelik çabalarının engellenmesi.

Bireyler gündelik hayatta veya eğitim hayatında pek çok problemle karşılaşır ve bu problemleri çözüme ulaştırmak amacıyla sahip olduğu fiziksel ve bilişsel enerjisini kullanırlar. Örneğin ilkökul öğrencisinin cebirsel kavramlar bilgisi gerektiren bir problemi

çözmeye çalışması ya da yağmur altında şemsiyesi arızalanarak açılmayan kişinin bu probleme anlık çözüm üretmesi gibi problem durumları örnek olabilir (Bolat, 2021).

Problem çözme, kişinin günlük hayatındaki problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma becerilerini belirlemeye çalıştığı süreç olarak ele alınmaktadır. Süreç içerisindeki problemler, çözümün hemen ve kolayca belirlenebilir olmadığı durumlardır (Mynors Wallis, 2005). Bazı problemlerde belirli yöntemler kullanılarak doğru sonuçlara ulaşmak mümkündür. Fakat bazı problemlerin ise çözümleri çok yönlü düşünmeyi, yaratıcılığı ve disiplinler arası bilgiyi gerekli kılar (Senemoğlu, 2020).

Problem çözme, bir çözüme ulaşmak için eleştirel düşünmeye gerek duyulduğu, zor ve önemli durumlarda verilen cevaplar olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda bireylerin sahip olduğu ilişki kurma becerisi, problem çözme becerisiyle de doğru orantılıdır (Altun, 2003). Problem çözme; bilişsel, duyuşsal, davranışsal özelliklere sahip olan bireyin problem durumunu algıladığı andan başlayarak ona bir çözüm elde edinceye kadar geçirdiği karmaşık süreçlerdir (Demirtaş ve Dönmez, 2008).

Bireylerin veya bir grubun hayatını sürdürdüğü çevreye uyum sağlama kapasitesi problem çözme becerisi ile desteklenmektedir. Gelişim dönemlerinin her aşamasında birey, içinde bulunduğu çevreyle uyumlu olabilmek için problem çözme öğrenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2020). İnsanların her biri farklı yöntemlerle problem çözme öğrenebilirler. Örneğin bireyleri gözlemleyerek, kendi sergiledikleri davranışlar sonucu aldıkları dönütleri değerlendirerek veya problem çözme konusunda aldıkları bilgileri bir durum veya olaya daha uygun hale getirerek öğrenmektedirler (Taylan, 1990).

Problem çözme sürecinde bireye yardımcı olan temel bilgiler; daha önceki uygulamalar, kendi deneyimleri, otorite figürleri ve bilgi olarak sınıflandırılabilir. Önceki uygulamalarda; karar verme sürecinde daha önce çözüme ulaşılmış durumları örnek olarak çözüme ulaşmak hedeflenmektedir. Fazla karmaşık olmayan durumlar için çözüme ulaştırabilecek bir yoldur. Otorite figürleri, herhangi bir konuda karar verme yeterliği veya yetkisi olan kurum ya da kişilerin görüş ve düşüncelerini benimseyerek problem durumlarında bunları kullanmaktır. Genel bir özelliğe sahip olması sebebiyle her problem durumunda güvenilir çözümlere ulaşamayabilir. Kişisel deneyimler ise zaman içerisinde bireyin kendi bilgi, düşünce ve gözlemleri sonucu oluştuğu için güvenilirliği daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Yalnız bireysel yaşantılarla elde edilen deneyimler bazı durum ve olaylarda

sınırlılık gösterebilmektedir. Son olarak ise bilim; çözümün bilinen, genel ve güvenilir, geçerliliği yüksek verilerle elde edilmesine dayanmaktadır (Çalık, Sezgin ve Çalık, 2020).

Hayatta karşılaşılabilecek bütün problemleri çözebilecek veya problem çözen herkese önerilebilecek tek bir problem çözme tekniği yoktur. Yapılan birçok araştırma sonucu problem çözme süreci davranışa, duruma veya zamana göre değişkenlik göstermektedir. Bireylerin de problem çözmeye kullandıkları yaklaşım ve süreç içerisinde izledikleri basamaklar da problem durumlarına göre değişkenlik göstermesi olasıdır. Süreç, problem durumları ve bireyler arasında farklılık gösterse dahi, problem çözme uygulamalarının kesinleşmiş ve ortak özelliklere sahip temel yönleri mevcuttur. Süreçlerin incelenmesi sonucu aşağıdaki gibi bir sıralama oluşturulabilir (Bingham, 2016).

- ✓ Problemi tanıyarak onunla ilgilenme ihtiyacı hissetmek.
- ✓ Problemi açıklamaya, özelliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma.
- ✓ Probleme ilgili veri ve bilgileri toplama.
- ✓ Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçmek ve düzenleme.
- ✓ Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etme.
- ✓ Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasında en iyisini seçme.
- ✓ Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama.
- ✓ Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme.

Belirtildiği gibi problem çözme süreci değişkenlik gösterebilmektedir. Bundan dolayı kişinin çözüm aradığı her problem durumunda bu sıralamanın aynı olmayacağı gibi her basamağın da işe koşulması gerekli olmayabilir (Bingham, 2016).

Problem çözme becerisi insanın birey olma, çevresindeki olay ve durumlarla baş etme sürecinde belirleyici görevlerinden biridir. Bu açıdan bakıldığında toplumların refahı ve gelişimi de bu kıymetli yeteneğin geliştirilmesiyle doğru orantılıdır. Çünkü birey çevresi ve sorunları ile kendi problem çözme becerisi ölçüsünde baş etmek durumundadır. Bunu başarma sürecinde ise kişinin problemleriyle baş etme konusundaki becerisini, kendisinin nasıl değerlendirdiği son derece önemlidir. Nitekim olumlu problem çözme algısına sahip olan bireyler, gerçek durumlarda sergiledikleri problem çözme performansında çok daha başarılı olacaklardır (Şahin, 2004). Problem çözme konusunda yapılan çalışmalar, kendi

problem çözüme performansını olumlu yönde değerlendiren bireylerin yaptıklarından daha çok doyumuna ulaştıkları ve karşılaştıkları problemleri çözmek amacıyla daha fazla çaba içine girdikleri, bu sayede problem çözüme konusunda güdülendiklerini göstermektedir (Taylan, 1990). Problem çözüme becerisinin amacı aşağıdaki gibi sıralanabilir (Şahin, 2004);

✓ Bireyi pasif bir şekilde sadece bilgiyi alan bir konumdan çıkararak daha özgür, aktif, kendi öğrenmelerini kendisi gerçekleştiren, problem çözen kişi haline getirerek eğitim programındaki odağı öğretmekten çok öğrenmeye kaydırabilmesidir.

✓ Bireyi yüklü içerikler ve ezberlenmesi gereken bilgilerden ziyade, çözülecek problemlerle karşı karşıya getirmek, beceri ve tutumlarını geliştirirken yeni bilgilere ulaşmasını sağlayabilmektir.

Problem çözüme çalışmaları yaşa, sınıf seviyesine, duruma, mesleğe, bilgi seviyesine ve ihtiyaca göre farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bireyin kendisini fark ederek eksik yönlerini keşfedebilmesi önemlidir. Birey kendisini birçok disiplin alanında geliştirdiği zaman bu keşif gerçekleşebilir (Baş, 2021). Günümüzde problem çözüme bir süreç olarak ele alınmakta ve bu sürecin öğrenilebileceği genel olarak kabul görmektedir. Diğer beceriler gibi öğrenilebilen bir beceri olan problem çözüme sürecinin bireyler tarafından bilinmesi çok değerlidir (Demirtaş ve Dönmez, 2008).

Problem çözüme becerilerinin özellikle üç alanda önemli olduğu vurgulanmaktadır. İlk olarak, problem çözüme becerisi, çocukluk dönemi için kazanılması uygun bir beceridir. Bu beceriler herhangi bir durumda ortaya çıkan sosyal ikilemi çözmek için kullanılabilir. İkincisi ise bu beceriler, çocuklarda sorunlu davranışları önlemek için kullanılabilen mükemmel yöntemlerdir. Son olarak ise problem çözüme becerileri, çocukların akranlarıyla ilişkilerindeki yıkıcı davranışları hızla düzeltmelerine fırsat vermektedir (Joseph ve Strain, 2010).

Problem çözüme yönelik imkânlar tanındığı takdirde çocuk kendi yeteneklerini keşfederek geliştirebilir. Karşılaştığı problemler konusunda başkalarından çözüm beklemek yerine çözümler üretmeye teşvik edilen çocuk çözüm bulma sürecinde bilgi, beceri, anlayış ve ihtiyaçlarını da kullanacak ortama sahip olur. Problem çözüme süreci çocuğun hem iç hem dış kaynakları nasıl etkili kullanacağını öğrenmesini sağlayan bir yoldur. Aynı zamanda birey olarak da gelişimine katkıda bulunurken kendine saygı ve kendine güven duygularının gelişmesini destekler. Bundan dolayı çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla problem çözüme faaliyetlerine etkin bir şekilde katılımı sağlanmalı ve süreç içerisinde bütün çabasını

sarf etmesi için özendirilmelidir, çünkü çocuğa karşılaştığı sorunların nasıl çözüleceği veya bu süreçte neler kazanabileceği konusunda hiç kimse yardımcı olamaz (Bingham, 2016).

Çocukların sosyalleşmeye başlayarak akran ilişkilerinin önem kazandığı, grup çalışmalarına istekli oldukları erken çocukluk dönemi problem çözme becerisinin desteklenmesi açısından önemli bir dönemdir. Eğitimciler pek çok fırsat sunan bu dönem iyi değerlendirilmelidir. Çocukların problem çözme becerilerini ortaya çıkaran ve destekleyen ortamlar hazırlanarak etkinlikler yapılması bu fırsatların değerlendirilmesi için gereklidir. Bu şekilde çocuklarda sorunlu davranışları önleme, akran çatışmalarını çözümü ve karşılaşabilecekleri sosyal durumlardaki ikilemlerde çözüme ulaşmaları sağlanabilir (Karayol ve Temel, 2018).

2.4.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

İnsanoğlunun varoluşu kadar eskiye dayanan ‘‘yaratıcılık’’ tarih boyunca insanların daima ilgisini çeken bir olgu olmuştur. İlk zamanlardan itibaren yaşamın devam ettiği tüm alanlarda yaratıcı düşüncenin etkileri görülmektedir. Sayısız pek çok alanda keşiflerin ve gelişmelerin gerçekleşmesi yaratıcı düşünce ve insanoğlunda var olan doğal merak duygusuna dayanmaktadır (Kuru Turaşlı, 2020). Yaratıcılık ele alındığında çok farklı tanımlar düşünülebilmektedir. Hayal gücünü etkin kullanma, beceri ya da önsezi olarak adlandırılan niteliklerin yanı sıra herhangi bir olguya farklılık ya da yenilik getirebilme şeklinde de açıklanabilir. Yaratıcılık, mantıksal kurallarda olduğu gibi koşullara ve bireylere göre farklı boyutlarda bir düşünme becerisi olup kendine has yaklaşımları barındırmaktadır (Öztürk, 2004).

Yaratıcılık kavramı ilk felsefenin, daha sonra ise psikoloji, güzel sanatlar, sosyal bilimler, eğitim olmak üzere farklı birçok disiplinin üzerinde teoriler ortaya koyduğu gibi tanımlanması oldukça zor, çok boyutlu bir olgu olarak kabul edilmektedir (Onur ve Zorlu, 2018). Bilim insanları yaratıcılık kavramının tanımını günümüzde kesin ve açık bir şekilde ifade edememektedir. Bir kısmı yaratıcılığı işlem olarak ele alırken bir kısmı ürün olarak değerlendirmektedir. Bunun yanında yaratıcılık kavramı konusunda bilim insanlarının uzlaştığı nokta, farklı ve yeni bir şey ortaya çıkarmak veya gözlemlenebilen bir ürün üzerinden yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2006).

Yaratıcılık orijinal bir eserin oluşturulması, bilimsel bir icadın ortaya konulması, bir problemin çözümlenmesi, farklı bir düşünce tarzı, yeni ve farklı fikirlerin geliştirildiği

süreçlerdir. İçeriğinde gerçekçi veya gerçekçi olmayan fikirleri birlikte barındıran yaratıcılık sürecinde önemli olan ise akla dayanan fikirlerin seçilerek uygulanabilir özelliklere kavuşturulmasıdır (Ceylan ve Savi, 2003). Yaratıcılık süreci hazırlık aşaması problem durumunun tanımlanmasıyla başlar ve kuluçka aşamasında sahip olunan bilgiler düzenlenir, aydınlanma aşamasında yeni bir fikre ulaşılır ve son olarak doğrulama aşamasında ulaşılan yeni fikir değerlendirilerek genellemeler yapılabilir (Eker ve Sak, 2016).

Yaratıcılık iki farklı şekilde açıklanabilir. İlk olarak “kendisini gerçekleyen yaratıcılık” genel olarak yaratıcılığın her türünün sahip olduğu ve temelini oluşturan yaratıcı tutum ve davranış şeklidir. İkincisi ise “özel ve dehaların” sahip olduğu yaratıcılıktır. Yaratıcılığı her ortam ve zamanda görülebilir; örneğin bilimde yeni bir keşif, sanatta kalıcı bir eser olarak ortaya çıkarken, bazen de günlük hayatta bir yemek tarifinde veya bir oyuncak tasarımında karşımıza çıkabilir. Bu nedenle yaratıcılık sanat ve bilimde geçerli olduğu kadar gündelik hayattaki durum ve olaylar ile insan ilişkileri için de oldukça önemlidir (Öztürk, 2004).

Yaratıcılık konusunda bilim insanlarının yaptığı tanımlar incelendiğinde ortak noktalarının yer aldığı görülmektedir. Bu durumda yaratıcılık (Dağlıoğlu, 2020);

- ✓ Olguları orijinal yöntemlerle görme becerisi
- ✓ Önceki yaşantılardan ve önceki yaşantıları yeni durumlarda uyarlayarak öğrenme
- ✓ Alışılmışın dışı bir şekilde ve düşünce kalıplarını yıkarak düşünme
- ✓ Sorunların çözümünde geleneksel dışı yöntemleri kullanma
- ✓ Elde edilen bilgidен daha fazlasına ulaşma, eşi benzeri olmayan orijinal ürünler ortaya çıkarma özelliklerine sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda bakıldığında yaratıcılığın tanımı, ilgisiz gibi görünen konuları, özgün ve anlamlı bilgiler ile ilişkilendirmek olarak açıklanabilir (Dağlıoğlu, 2020). Yaratıcılık ele alındığında bireylerin daha önceki yaşantılarından elde ettikleri birikim ve bilgileri sentezleyerek orijinal ürünler ortaya koymaları gerekmektedir. Birbirinden farklı, herhangi bir ilişkisi olmadığını düşündüğümüz şeyler arası ilişki kurmak ve yeni bir ürün üretmek gerekir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Yaratıcı Düşünme; özgün fikirler üreten, buluşçu, daha önceden var olan problemlere çözümler üreten, yenilikler arayan özgün fikirlerin üretilmesini sağlayan düşünce biçimidir. Yer aldığımız bilgi çağında, bilgi üretmenin gerekli olduğu ortamda olması ve desteklenmesi

gereken bir beceridir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Problem olarak ele alınan eksikliklerin fark edilerek, bu problemlerin çözümü için üretilecek özgün, yenilikçi fikirleri kurgulayabilme becerisi şeklinde tanımlanabilen yaratıcılık, bulunulan şartlar ölçüsünde az veya çok olarak ifade edilebilen, bütün bireylerin sahip olduğu bir düşünme biçimi ve yetenektir. Bu beceri; farkındalıklar, düşünsel ve zihinsel yetiler, duyumlar, duyguların bütünlüğünün sağlanması yoluyla ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığın yaratıcı birey, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün bileşenlerinin etkileşimi yoluyla ortaya çıkması dinamik bir güç olduğunu da göstermektedir. Karmaşık bir süreci bulunan yaratıcılığın, tüm düşünsel ve duyuşsal etkinliklerde, her türlü aktivite ve uğraşta bulunduğu açıktır (Onur ve Zorlu, 2018).

Bireylerde yaratıcı düşünmeyi destekleme, iletişim becerilerine ve yeni durumlara daha kolay adapte olmalarına yardımcı olur. Her ne kadar yaratıcılığın doğuştan getirilen bir beceri olduğu düşünülse de kişilerdeki yaratıcılık yetenek, zekâ, çevre ve eğitim gibi değişkenlerle ilişkili olabilir. Yaratıcı özelliğe sahip bireyler enerjik, özgür, esprili, meraklı ve temel sorunlarla ilgilenme gibi özelliklere sahiptirler (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Genellikle çok sayıda ve orijinal fikirler ortaya koyabilen bireyleri yaratıcı insanlar olarak nitelendiririz. Bu bireyler farklı ihtimalleri düşünüp, olay veya durumlarla ilgili farklı açılardan bakıp, yeni fikirler üretip, yaratıcı özellikler sergilerler. Yaratıcı bireylerde aşağıdaki özellikleri gözlemleyebiliriz (Treffinger vd., 2002);

- ✓ Varsayımlarla sorular sorarak nereye ulaşabileceğini konusunda fikirler üretmek.
- ✓ Tahminler yürütüp, spekülasyon yaparak ("Eğer . . . ise ne olacak") ardından ürettiği fikirleri test etmek.
- ✓ Yeni fırsatlar oluşturmak amacıyla parçaları değiştirmek ya da birleştirmek.
- ✓ Bir durum veya olaya farklı bakış açısıyla yaklaşabilmek için analogiler veya metaforlar kullanır.
- ✓ Üretilme aşamasında olan fikirleri yaratıcılık sürecinde eleştirmekten kaçınır.

Bazı bireyler doğuştan bu zihinsel süreçlerde başarılı olsa dahi eğitim ve uygulamalar yardımıyla tüm bireylerde esneklik, akıcılık, özgünlük, metaforik ve detaylandırma gibi düşünme becerileri geliştirilebilir (Treffinger vd., 2002). İnsanların birbiriyle olan ilişkilerinde, yaşam sürecinde, farklı olay veya durumlarda yaratıcılık gerekmektedir. Kişiler arası ilişkilerde, birbirlerine karşı sergiledikleri davranışlara "uyarma-yanıtlama" şeklinde bir genellemeye kolaylıkla ulaşılmaktadır. Oysa ulaşılan genellemeye anlam yükleyebilmek için

farklı bir genelleme hatırlanırsa o da problem durumlarında yaratıcılığa ihtiyaç duyulmaktadır (Ceylan ve Savi, 2003).

Toplulukların gelişmesinde yaratıcı düşünme oldukça önemli bir etkidir. Gelişimin önünü açan buluşlar ve keşifler yaratıcı problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin sonucudur (Senemoğlu, 2021). Eğitimin amaçlar sıralamasında en üst basamakta yer alan yaratıcılığın önemi ve işlevi oldukça büyüktür. İçlerinde ülkemizin de bulunduğu pek çok ülkenin eğitim sisteminde yaratıcılık, temel amaçlar arasında yer almaktadır (Yeşilyurt, 2020).

2.4.4. Eleştirel-Kritik Düşünme Becerisi

Günümüz dünyasının ihtiyaçları insanların düşünme becerileri yönünden daha donanımlı olmalarını gerekli kılmaktadır. Özellikle eğitim sürecinde doğrudan bilgi alıp vermek yerine düşünme becerisi kazanmak önemli hale gelmiştir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006). Düşünme işleminin gerçekleşmediği bir ortamda yeni fikirler de üretilemez. Günümüzde esnek düşünen, sorgulayan, irdeleyen, yaratıcı düşünceler üretebilen insanların yetiştirilmesi gereklidir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle eleştirel düşünmenin öğrenilmesi gerekmektedir (Ocak ve Kutlu Kalender, 2016). Bu amaçla günümüz okullarında üreten, düşünen, eleştiren, bilgiye hangi yollarla ulaşabileceğini bilen çocuklar yetiştirmek amaçlanmakta, düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çocuklara eğitim programları sunulmaktadır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme, bir konuda neye inanacağı veya nasıl hareket edeceği konusunda karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünme becerisidir. Hipotezler kurma, seçenekleri sorgulama, deney planları kurma gibi yaratıcı etkinlikler bu tanım içerisinde yer alır. Ayrıca eleştirel düşünme pratik bir düşünme becerisidir, herhangi bir durum veya olayda nasıl davranacağımız veya neye inanacağımız pratik bir şekilde uygulamaya koyulabilir (Ennis, 1985). Eleştirel düşünme, insanların kendileri ya da diğer insanların fikir veya düşüncelerini anlama ve ifade etme becerilerini en iyi şekilde açıklamak amacıyla kullanılan etkin, sistemli ve fonksiyonel bir süreç şeklinde tanımlanabilir (Erdem ve Genç, 2015).

Genel anlamda eleştirel düşünme, herhangi bir durum veya problem konusunda akıl yürütüp (bilgi toplamak, sayıtları ve çıkarımları belirlemek ve ulaşılan çıkarımlar üzerinde tartışmak, kişisel çıkarım ve sentezlere ulaşmak) sonucunda yargıya ulaşmak şeklinde özetlenebilir (Akar Vural ve Kutlu, 2004). Eleştirel düşünme, temelinde bilgiye etkin bir

şekilde ulaşma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme ve kullanabilme becerisine dayanmaktadır. Eleştirel düşünme için beş temel kural bulunmaktadır. Bu kurallar aşağıda yer almaktadır (Demirel, 2020):

- ✓ **Tutarlılık:** Birey eleştirel düşünmedeki yer alan zıtlıkları giderebilmelidir.
- ✓ **Birleştirme:** Birey eleştirel düşünmede tüm boyutları göz önünde bulundurabilmelidir.
- ✓ **Uygulanabilme:** Birey anlayabildiği tüm bilgileri bir örnekte uygulamaya koyabilmelidir.
- ✓ **Yeterlilik:** Birey deneyimini ve ulaştığı sonuçları sağlam bir temele oturtabilmeli.
- ✓ **İletişim kurabilme:** Birey üzerinde düşündüğü konuları birleştirip anladıklarını diğer insanlara açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir.

Eleştirel düşünme becerisi, insanları kesin olmayan düşünce ve iddialar arasında sürüklenmekten kurtarır (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006). Eleştirel düşünmenin neye inanılacağına veya nasıl hareket edileceğine karar vermeye odaklanan yansıtıcı düşünme olarak ele alındığında, eleştirel düşünen bir birey (Ennis, 2011);

- ✓ açık fikirlidir ve seçeneklere dikkat eder,
- ✓ bilgili olmayı ve bilgiye ulaşmayı arzular,
- ✓ ulaştığı kaynakların güvenilirliğini değerlendirir,
- ✓ nedenleri sonuçları ve varsayımları tanımlar,
- ✓ uygun ve açıklayıcı sorular sorar,
- ✓ nedenleri, çıkarımları, varsayımları, kanıtları ve bunların çözümlere ulaştırma düzeylerini iyi değerlendirir,
- ✓ zor durumlarda adaletli davranır ve düşüncesini savunabilir,
- ✓ hipotezler formüle eder,
- ✓ deneyleri iyi planlar ve yürütür,
- ✓ terimleri bağlama uygun bir şekilde tanımlar,
- ✓ gerektiğinde dikkatli bir şekilde sonuçlara ulaşır ve bu listede yer alan bütün öğeleri bütünleştirir.

Eleştirel düşünme ile ilgili ifade edilen tanımlar incelendiğinde problem çözme becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında paralel bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı zamanda eleştirel düşünme becerisi ve yaratıcı düşünme becerisi arasında da birçok ortak

özelliğın olduğu yadsınamaz. Bu sebeple düşünme becerilerinin birbirleri ile bağlantılı ve iç içe bir yapı özelliği gösterdiği söylenebilir (Akar Vural ve Kutlu, 2004).

2.4.5. Etkili İletişim

İletişim kelimesinin tarihte ilk kez ne zaman kullanıldığı bilinmezken, kökeni Latince olduğu bilinmektedir. Anlamı birliktelik olan “Common” kelimesinden türeyen iletişimin manası zaman içerisinde genişleyerek ortak duygu, bilgi ve bakış açısı oluşturmak anlamlarında da ifade edilmeye başlanılmıştır (Dağ, 2014). İnsanlık var oluşundan itibaren bireyler birbirleriyle bilgi alışverişi amacıyla farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Topulukların gelişmişlik düzeyleri arttıkça iletişim araçlarında da farklılaşma görülmüştür (Çağdaş, 2007).

Bireyler içerisinde buldukları toplumda yer alan diğer bireyler ile kurdukları iletişim aracılığıyla varlıklarını sürdürebilirler. İnsanın henüz anne karnında plasenta yardımıyla başlayan daha sonraki süreçte ise duyu organları ile devamını sağlayan iletişimin etkisi ve şekli yaşam sürecinde artarak devam etmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla iletişim halinde olması gerekmektedir. Bireyler iletişim aracılığıyla diğer insanları etkiler ve onlardan etkilenir. İnsanların çevreye karşı sergiledikleri tutum ve davranışların belirleyicisi sosyal bir araç olan iletişimdir (Dağ, 2014).

İletişim, teşkilatlar ve insanların içinde yer aldıkları toplumda bulunan diğer bireyler ve teşkilatlarla arasında bulunması gereken etkileşim ve uyumu destekleyen önemli bir süreçtir. Bilgi ve düşünce yapılarının insanlar arası geçişini sağlayan bir süreç olan iletişim, genel olarak bireyler arası herhangi bir konu üzerinden anlam köprüsü kurmaktadır (Tanrıkulu, 2001). İletişimi, "bilgiyi üretme, iletme ve anlamlandırma süreçleri" şeklinde de açıklayabiliriz. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekmektedir. İfade edilen sistemler iki insan, hayvan, makine (bilgisayar gibi) veya insan ile makine, hayvan ile insan da olabilir. Mahiyeti ne olursa olsun, iki sistem arasında gerçekleşen bilgi paylaşımını iletişim olarak nitelendirebiliriz (Dökmen, 2005). Genel bir bakış açısıyla iletişim, çeşitli iletişim araçları ile duygu ve düşünceleri anlama, diğer bireyle anlatma sürecidir. Bu durumda dikkat edilmesi gereken en önemli husus iletişim sürecinin çift yönlü bir bilgi alış veriş süreci olmasıdır. Süreç tek yönlü ise bilgilendirme veya enformasyon olarak nitelendirilecektir (Elkatmış, 2015).

Birçok tanımdan yola çıkılarak kişiler arası iletişim konusunda aşağıdaki genellemeler ulaşılmaktadır (Kaya, 2020):

- ✓ İletişimde en az iki birey vardır.
- ✓ İletişim tek yönlü değil karşılıklıdır.
- ✓ İletişim bir süreçtir.
- ✓ İletişim duygu, bilgi, düşünce ve yaşantının paylaşılmasıdır.
- ✓ İletişim sosyal/kültürel ve psikolojik bir süreç ve olgudur.

İfade edilen tanımlardan yola çıkılarak ulaşılan genellemeler ile iletişim; en az iki bireyin yer aldığı süreçte karşılıklı olarak duygu, düşünce ve bilgi alışverişinin yapıldığı psikososyal süreçtir (Kaya, 2020). Bu anlamda bireyler arası gerçekleşen iletişim türleri ise dil ile kurulan iletişim, jest ve mimikler ile kurulan iletişim, resim, şekil çizgi gibi sembollerle kurulan iletişim, simgeler ile kurulan iletişimlerdir (Çağlar, 2018).

Hızla gelişen dünyada bireylerin nitelikleri de artmaktadır. Bu nitelikler arasında iletişim becerisi de modern bireylerin güçlü özellikleri arasında yer almaktadır. İnsanlar ve topluluklar arasında etkileşim kuran ve geliştiren önemli bir olgu olarak düşünüldüğünde iletişim insanların huzurlu ve mutlu olabilmelerini sağlayan bir araç olduğunu da düşünebiliriz (Elkatmış, 2015). İletişim bireyler için kendini ifade etmenin en etkili yolu, problemlerin çözümünde en etkili çözüm aracı, bireylerin varlığının bir göstergesi ve bireyler için önemli bir gereksinim olduğunu belirtmek mümkündür. Aynı zamanda insanlığın ilerlemesi ile iletişim arasında büyük bir ilişki olduğu da söylenebilir. Zira iletişim bireylere, bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini kayıt edebilme fırsatı sunarak, bunları daha sonraki nesillere aktarma imkânı vermektedir (Gülbahar ve Aksungur, 2018).

Kurduğu ilişkilerle var olabilen bir canlı olan insanın düşünebilme ve düşündüğünü karşısındaki bireylere aktarabilme becerisi sosyal ve toplumsal yaşamın temelleri arasındadır (Cüceloğlu, 2000). Sosyal bir çevre içerisinde yaşayan bireyler farkında olarak veya olmayarak, istemli veya istemsiz etkileşim içerisinde bulunurlar (Çağlar, 2018). Etkileşim sürecinin doğru şekilde ilerleyebilmesi için iletişim halinde olan bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip kişiler olmaları önemlidir (Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya, 2017).

Etkili ve doğru bir iletişim, doğru ilerleyen bir iletişim sürecinin sonucudur. Etkili iletişim; iletişim sürecinde sözel olarak ve beden dili ile karşıdaki bireye sergilenen ifadelerin alıcının ve kaynağın beklentilerini karşılayabilmesi şeklinde tanımlanabilir. Mesajı gönderen

bireyde yani kaynakta bulunan bedensel ve sözel beceriler ile karşısındaki bireyin beklenti ve hazır oluş durumu gibi değişkenler ortak noktada kesişmesi halini etkili iletişim şeklinde tanımlayabiliriz (Çağlar, 2018).

Bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri için (Yüksel Şahin, 2020);

- ✓ Kişilerin kendilerine ve iletişim kurduğu diğer bireylere saygılı olması,
- ✓ İletişim halinde olduğu bireylere karşı empatik olabilmesi,
- ✓ İletişim esnasında etkin dinleme becerisini kullanması,
- ✓ İletişim esnasında somut konuşması,
- ✓ Uygun bir şekilde kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi,
- ✓ İletişim esnasında ‘Ben dilini’ kullanması,
- ✓ İletişim esnasında ‘Tam ve tek mesajı’ yollaması,
- ✓ İletişim esnasında ben dili yardımıyla, empatik güvengenlik davranışını gösterebilmesi,
- ✓ İletişim esnasında saygıyı temel alarak dürüst ve saydam davranması,
- ✓ İletişim esnasında sözel ve sözel olmayan iletileri birbirleriyle uyumlu bir şekilde kullanması gerekmektedir.

Yaşam becerilerinin temel bileşenleri arasında yer alan etkili iletişim becerisi okul öncesi dönem içinde en önemli gelişim görevleri arasında yer almaktadır. İletişim kurmayı öğrenmek çocuklar için kendi çevrelerinde yer alan bireyler ile etkileşim kurarak ihtiyaçlarını gidermeleri açısından önemli bir araçtır. Özellikle erken dönemlerde kazanılması çok önemli olan bir beceridir. Yaş grubu çocuklar için iletişim becerisi gelişimi duyguları, düşünceleri ve bilgileri anlama ve ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesini kapsamaktadır. İletişim süreci, doğumdan önce başlar, çocuğun diğer insanlardan gelen bilgileri duyması, görmesi ve yorumlama becerisi kazanması ile gelişir ve hayat boyunca devam eder (Gooden ve Kearnes, 2013).

2.4.6. Kişiler Arası İlişki Becerileri

Bireyler kendi tercih ettikleri veya diğer insanların tercih ettiği amaçlar doğrultusunda tesadüfen, kısa süreli veya uzun süreli ya da yaşam boyu devam eden ilişkiler içerisinde yer alırlar. Bir birey özne konumunda diğer kişilerle bir ilişki başlatabilir ya da herhangi bir ilişkinin konusu olabilir. İlişkilerdeki amaç farklı gereklilikler söz konusu olduğunda sosyal bir ihtiyaçtan ya da kişisel yakınlık ihtiyacı gibi farklı biçimler alabilir. Bireylerin ilişki başlatması, kurması ve geliştirmesindeki temel amaç siyasal, ekonomik veya kültürel olgular

nedeniyle olabileceği gibi, bireyin duygusal yakınlık kurma ihtiyacını gidermek amacıyla da olabilir (Erdoğan, 2011).

İnsan yaşadığı toplum içerisinde diğer bireylerle ilişki halindedir. Bireyin biyolojik olarak dışı, toplumsal ve fiziksel çevresini oluşturur. Birey kendisini ve çevresini tanımaya başladığı zaman gerçekleştirdiği ilk ve en yoğun etkinlik kişiler arası etkileşimlerdir (Erdoğan, 2011). Kişiler arası ilişki becerilerinin, etkileşim halinde olunan bireyler ile olumlu ilişkiler kurulmasında önemli bir yeri vardır. Bu beceri sosyal ve zihinsel bütünlüğün sağlanabilmesi için bireylerin, diğer kişilerle dostça ve sağlıklı ilişkiler kurup bu ilişkilerin sürdürülebilmesini desteklemektedir. Bunun yanında kişilere en büyük sosyal desteği bulunan aile bireyleri ile iyi ilişkiler kurabilmesi de aynı şekilde değerlendirilebilir. İlişkilerin başlatılıp sürdürülebilmesi gibi olumlu bir şekilde bitirilebilmesine de yardımcı olmaktadır (WHO, 1997).

2.4.7. Öz Farkındalık Becerisi

Öz-farkındalık; bireylerin sahip olduğu duygu ve düşünceler, güçlü ve zayıf özellikler, sevdiği veya hoşlanmadığı şeyler gibi kişilik özelliklerini tanımasını içerir. İnsanların öz farkındalıklarını geliştirmek stresli veya baskı altında hissettiği durumları ayırt edebilmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim becerilerinin yanı sıra empati becerisinin geliştirilebilmesi için de bir ön koşul özelliği taşımaktadır (WHO, 1997). Ayrıca insan psikolojisinin önemli bileşenleri arasında yer alan öz farkındalık kişilerin diğer insanlar tarafından nasıl algılandığını doğru bir şekilde anlamasını sağlar (Esentaş vd., 2018).

Bireylerin kendi duygu ve düşünceleri ile ilişki kurarak sahip oldukları duygu ve düşünce süreçleri konusunda bir anlayışa ulaşması şeklinde ifade edilmektedir. Kendini tanıma sürekli devam eden bir süreçtir. Kendini tanımayan kişiler, hissettikleri gerçek duyguların farkında olamazlar. Birey başka bir insanla selamlaşırken yüzüne gülse de aslında hissettiği duyguların farkına varabilir belki ama bu duyguların kaynağını ve içeriğini net olarak anlayamayabilir. Böyle durumlar bireylerin karmaşıklık yaşayarak huzursuz olmalarına neden olmaktadır. Buldukları karmaşa ve huzursuzluk durumu bireylerin en ufak şeylere kızma ve huzursuzluk çıkarma eğilimlerini arttırmaktadır (Cüceloğlu, 2000).

Genel olarak çalışmalarda öz farkındalık iki genel öz farkındalık kategorisi olarak ele alınmıştır. İçsel öz farkındalık olarak nitelendirilen kategori; değerleri, tutkuları, arzuları, çevreyle uyumu, düşünce, duygu ve davranışları, güçlü ve zayıf yönleri ve tüm bunların diğer

bireyler üzerindeki etkisinin ne kadar görülebildiğini ifade eder. Çalışmalarda içsel öz farkındalığın kişisel ve sosyal kontrole, mesleki doyuma, sağlıklı ilişkilere ve mutluluğa destek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dışsal öz farkındalık olan ikinci kategori ise yukarıda yer alan bağlamlar açısından diğer bireylerin bizi nasıl algıladığını anlayabilmek olarak açıklanabilir. Çalışmalar diğer bireyler tarafından nasıl algılandığını bilen bireylerin kendilerini herhangi bir olaya dışarıdan objektif bir gözle bakabilen ve empati sergileme konusunda daha başarılı gördükleri sonucunu ortaya koymaktadır. Dört öz farkındalık modeline aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Eurich, 2019).

Tablo 1. Dört Öz Farkındalık Modeli

	DÜŞÜK DIŞSAL ÖZ FARKINDALIK	YÜKSEK DIŞSAL ÖZ FARKINDALIK
YÜKSEK İÇSEL ÖZ FARKINDALIK	İÇ GÖZLEM YAPANLAR Kendini tanıma boyutunda nettir. Fakat çevresinden aldığı geribildirimlerle eksikliklerini belirlemek için çaba harcamaz bu durum sosyal ilişkilerine zarar verir ve diğer bireyleri kısıtlayabilir.	FARKINDA OLANLAR Kendi özelliklerini ve ulaşmak istediği amaçlarını bilir. Diğer bireylerin görüşlerini öğrenmek ister ve görüşlerine önem verir. Bu bireylere öz farkındalık becerisi önemli katkı sağlar.
DÜŞÜK İÇSEL ÖZ FARKINDALIK	ARAYIŞTAKİLER Kendisiyle ilgili özellikleri ve çevresi tarafından nasıl algılandığını bilmez. Bundan dolayı davranışları ve sosyal ilişkileri arasında kalarak hayal kırıklığı yaşar.	MEMNUN EDİCİLER Sosyal açıdan iyi görünmek için kendisi için önemli olan konularda öz farkındalığı düşüktür. Bir süre sonra kendi başarı ve mutluluğu için tercihler yapmayı bırakır.

Kendini tanıyabilen insan; çoğu zaman dış dünyasında gerçekleşen olaylar ile iç dünyasındaki yansımaları doğru bir şekilde anlamlandırabilmektedir. Bu insanlar kendilerinin çevrelerinden nasıl etkilendiklerini ve aynı şekilde kendilerinin de çevrelerini nasıl etkilediklerini bilirler. Bu şekilde kendi yaşamlarını doğru bir şekilde yönetebilme imkânına sahip olurlar (Cüceloğlu, 2001).

2.4.8. Empati Becerisi

Empati kavramı günlük yaşamda oldukça sık kullanılmasına karşın; anlamı doğru bir şekilde az bilinmiş ve zamanla birçok değişikliklere uğramıştır (Gökler, 2009). Empati kelimesini ilk olarak ‘‘Einfülüng’’ olarak Wilhelm Wund ve Rudolph Lotz 1880’lerde kullanmışlardır. İnsanların iletişim kurdukları kişilerin yerine kendilerini koyarak durum ve olaylara onun açısından bakabilmesi, düşünce ve duygularını olduğu gibi anlamaya çalışması ve duyarlı davranışlar göstermesi empati şeklinde değerlendirilebilir. Diğer insanların iç dünyasında nasıl hissettikleri ve düşündüklerini algılayarak düşünce ve duygularına bu hassasiyetle dönütler verebilme olarak da ele alınabilir (Pala, 2008).

Rogers empatiyi bir bireyin iç dünyasını algılayarak, onun sahip olduğu duygusal değerleri kendisi hissediyormuş gibi yaşayabilmesi yani ‘‘mış gibi’’ hissedebilmesi olarak açıklamaktadır. Bunun yanında empati kavramını bir durum olarak değil, bir süreç olarak değerlendirdiğini açıklamaktadır. Bir kimsenin kurduğu empati diğer bireyin iç dünyasına girerek tam anlamıyla onun gibi olma sürecidir. Empati süreci belirli bir süre o kişinin yaşamını tam olarak her anlamda anlayıp onu yargılamadan hassas bir yaklaşımla onun kendine has anlamlarını hissetmesi demektir (Rogers ve Akkoyun, 2019).

Empati, genel olarak ‘‘bir kişinin bir başkasının duygularını, fikirlerini, tepkilerini ve bazen de başka birinin hareketlerini sanki o kişiymiş gibi temsili olarak deneyimleyebilmesi ve bunlara dâhil olabilmeye kapasitesi’’ şeklinde tanımlanmaktadır (Ulus, 2015). Hoffman (2001), empatiyi bireyin kendi durumuna göre başkasının durumuna daha uygun verilen duygusal tepkiler olarak ifade etmiştir. Sosyal ilişkilere olumlu etkisi olan grup uyumu ve iş birliğini destekleyen insan becerileri arasında yer almaktadır. Taklit etme ve başka bireylerin duygusal ifadelerini anlayabilme kapasitesine doğuştan sahip bulunduğu varsayılmaktadır (Rieffe, Ketelaar ve Wiefferink, 2010). Bu nedenle ebeveynlerin çevrelerindeki insanlara ve çocuklarına karşı gösterdikleri empatik davranışlar, çocukların kazanacağı empati becerisi ile ilişkili olacaktır (Ulus, 2015).

Empati; insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onu dinlemesi ve duygularını hissedebilmesidir. Empatinin kökeninde bilinç yer alır. İnsan kendi duygularına açık olduğu kadar hissettiklerini anlamlandırabilmeyi başarabilir. Kendi hisleri konusunda kafası karışık olan bireyler, diğer insanlar hislerini paylaştıkları zaman aynı şekilde karmaşa yaşayabilirler. Başka bireylerin hislerini kaydetme konusunda yetersiz olmak duygusal zekâ açısından önemli bir eksikliktir. Şefkatin ve ilginin temeli olan duygusal ahenk, empatiden yani diğer

bireylerin duygularını paylaşabilme becerisinden kaynaklanır. Diğer bireylerin hislerini henüz paylaşmadan anlamak empatinin temelini oluşturur. Bireyler hissettiklerini nadiren sözel olarak paylaşırlar; kelimelerden ziyade ses tonu, yüz ifadeleri veya sözel olmayan yollarla ortaya koyarlar (Özerbaş, 2004).

Alanyazında diğer insanlara karşı empati kurma becerisi kazanabilmesi bireyin önce kendisiyle empati kurabilmeyi öğrenmesi, yorumsuz gözlem yapabilmesi ve bireylerin kendi kararlarını kendilerinin verdiklerini kabul edebilmesiyle gerçekleşebileceği belirtilmektedir. Son olarak da bireylerin kendi duygu ve düşüncelerinin evrensel nitelikte olmadığını farkında olması önemlidir (Rutch, 2019).

Empati becerisini etkin kullanmak günlük hayatın hemen her aşamasında iletişimi kolaylaştırarak bireyleri birbirine yaklaştırma özelliği taşımaktadır. Bireyler kendilerine empatik bakış açısıyla yaklaşıldığında daha iyi anlaşıldıklarını ve kendilerine değer verildiğini hissederler. Diğer bireyler tarafından anlaşıldığını ve değer verildiğini hisseden birey daha rahat olmakta ve kendisini daha iyi hissetmektedir. Bu durum da kişiler arası iyi ilişkilerin kurulmasını desteklemekte, hatta empati kurulan kişinin de zamanla empati becerisi gelişerek karşısındaki bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamasına yardımcı olmaktadır. Başka bir ifadeyle açıklarsak bireyler ilişkilerinde empati becerisini aktif kullandığında karşısındaki bireye de model olabilir. Dolayısıyla empati becerisi bireylerin birbiriyle sağlıklı iletişim kurabilmesinde büyük ölçüde olumlu etkiye sahiptir (Yüksel, 2004).

Formal eğitim sistemi kapsamında hazırlanan eğitim programları ağırlıklı olarak bireylerin bilişsel kazanımları ve rasyonel düşünme becerileri konusunda yoğunlaşmakta duyguların kazandırılması geri planda bırakılmaktadır. Fakat günümüzde sağlıklı, başarılı ve güçlü olabilmenin ön koşulu farklı bireylerle çalışabilme, anlayışlı olma, farklılıklara karşı saygılı olma ve olumlu bir tutum sergileyerek çatışmaları çözme becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Bu becerileri geliştirebilmenin temeli ise empatik bir tutum kazanmakla mümkün olabilmektedir (Pala, 2008). Nitekim empati becerisinin eksikliği saldırganlık gibi sorunlu davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Olumlu sosyal davranışlarla arasında pozitif ilişki bulunan böylesine değerli bir becerinin bireylere erken dönemlerden itibaren kazandırılması faydalı olacaktır (Kılıç, 2005).

2.4.9. Duygularla Başa Çıkma Becerileri

Sorunlar, karmaşalar, başarısızlıklar gibi tüm istenmeyen durumlara rağmen hayatı paylaşmak, hayattan doyum ve zevk almak, varlığını sürdürme çabası tüm bireylerde bulunan ortak özelliklerdir. Tüm bu süreçlerde sosyal bir varlık olan insan uyum ve dengede olabilmek arayışındadır. Dengeli ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek amacıyla fizyolojik tepkiler, duygu, düşünce ve davranışlar bir bütün olarak hareket eder. Bütünlüğün elde edilebilmesindeki en önemli olgulardan biri iç dünyamızın bir yansıması olan duygularımızdır. Mutlu, doyum sağlanan, başarılı ve dolu dolu bir hayat yaşayabilmek için öncelikle bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanıyıp, uyum sağlamasının gerekli olduğu bilinmektedir (Koçak, 2005).

Duygular, bireyin sahip olduğu düşüncelerden ya da olaylar üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucu ulaşılan zihinsel hazır olma durumudur (Bagozzi, Gopinah ve Nyer, 1999). Türk dil kurumunun tanımına göre ise bireylerin bir nesne olay ya da insanların, bireyin iç dünyasında oluşturduğu intibalardır (TDK, 2021). Bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri ve insanlarla olan ilişkilerini güçlendirebilmeleri gibi durumlarda büyük önemi bulunan duygular farklı şekillerde değerlendirilmektedir (Kervancı, 2008).

Duygular bir konu üzerinde düşünmek, planlamak, belirlenen bir hedef doğrultusunda hazırlığı sürdürmek, problemleri çözmek gibi becerileri güçlendirebilen veya engelleyebilen, var olan zihinsel becerilerin sınırlarını belirleyerek yaşamda neleri ne kadar yapabileceğimizi belirleyen olgulardır. Edinilen mesleğe karşı duyulan heves, keyif, uygun ölçüde hissedilen kaygı, motivasyon bireylere başarıya ulaşma konusunda yardımcı olur. Bu nedenle duygular diğer becerileri de olumlu ve olumsuz etkileyebilme özelliği bulunan temel bir beceridir (Goleman, 2011).

Duyguları yönetebilme, öncelikle duyguların farkında olarak onları tanımak ve yönlendirebilmek, duygulara uyum sağlayabilme becerilerine sahip olmayı ve bu süreçleri etkili yürütebilme aşamalarında bireylerin sergilediği duygusal beceriler olarak kabul edilebilir (Töremen ve Çankaya, 2008). Bireyler için duyguların iş ve sosyal hayatta büyük önemi bulunmaktadır. Yaşamın her döneminde korku, kaygı, kızgınlık, öfke, üzüntü, sevgi gibi hatta daha pek çok duygu davranışları şekillendirmektedir (Bozoğlan ve Çankaya, 2012). Sosyal ilişkilerde gelişim arttıkça, diğer bireylere gönderilen işaretler daha kontrollü şekilde gelişir. Ayrıca toplumsal nezaket kuralları, bireylerin ilişkileri esnasında rahatsızlık oluşturacak herhangi bir kontrolsüz duygusal davranışın ortaya çıkmasını engelleyen araçlardır (Goleman, 2011).

Duygularla başa çıkmak, bireylerin kendileri ve diğer bireylerin duygularını tanıyıp, duyguların davranışlar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu algılayabilmeyi ve duygulara en uygun şekilde dönüt verebilmeyi içermektedir. Sosyal özelliklere sahip olan insanoğlu için duygular hayatı boyunca büyük önem taşımaktadır. Çünkü üzüntü ve öfke gibi yoğun hissedilen duygulara uygun bir şekilde tepkiler verilmezse sağlığı dahi etkileyebilecek düzeyde sonuçları olabilmektedir (WHO, 1997).

2.4.10. Stresle Başa Çıkma Becerileri

Yaşadığımız zaman diliminde değişimin hızlı ve bunalımlı ilerlediği bir dönem olduğu gerçektir. Meydana gelen bu değişimler insanlarda önemli ruhsal problemler ortaya çıkarmaktadır. Bireyler çalışma hayatının yol açtığı kısıtlamalar ile sosyal yaşamını dengelemeye çalışmakta, bu durum da bireyin kendi becerilerini zorlamasına neden olmaktadır. Bundan dolayı stres kelimesi günlük hayatın bir parçası olarak, küçük bir çocuktan yetişkin bir yöneticiye kadar geniş bir kitle tarafından çok sık kullanılır duruma gelmiştir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002).

Stres, canlının ruhsal ve bedensel limitlerinin zorlanması ve tehdit edilmesi sonucunda karşılaşılan bir durumdur. Canlılar tehdit ve zorlamalara maruz kaldığı durumlarda kendini korumak amacıyla tepkiler zinciri oluşturma özelliğini taşımaktadır. Tehlike karşısında “savaş veya kaç” şeklinde isimlendirilen cevaba bu özellik sonucunda ulaşılmaktadır. Bir tehlikeyle karşılaşan canlı başa çıkamayacağını düşünüyorsa tehlikeden uzak durmaya çalışır, eğer başa çıkabileceğine inanıyorsa tehlike karşısında durarak savaşır, bu şekilde karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlar. Bireylerin tehditlere maruz kaldığı stresli durumlar, bedensel ve psikolojik düzeyde birçok olayın gerçekleşmesine neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2013).

Kişinin sosyal ve fiziki çevresinden gelen uyumsuz durumlar neticesinde psikolojik ve bedensel sınırlarını aşan gayret stres olarak adlandırılmaktadır. Stresin temelinde bireylerin algılaması ve deneyimleri üzerinde gerçekleştirdiği değerlendirmesi yer almaktadır. Olayların değerlendirilmesi, anlamlandırılması ve yönlendirilmesi stres üzerinde azaltma veya arttırma gibi etkileri bulunmaktadır. Bundan dolayı stres durumları insanların olayları değerlendirme ve çözümlenme şekline kaynaklanmaktadır. Aynı sosyal ve fiziksel ortamı paylaşan kişilerden bazıları son derece rahat ve mutlu iken bazı kişiler de stresli ve gergin olabilirler (Cüceloğlu, 2006).

Sağlıklı bir hayat yaşamak için stresin hiç olmadığı bir yaşam umarak, stresin sebep olduğu tehlikelerinden veya zararlı durumlardan korunmak pek mümkün değildir. Strese sebep olacak pek çok durum hayatın içerisinde yer alırken, bazı durumlarda ise başarıya ulaşmak için gerekli olan canlılık ve gelişimi sağlama gibi etkilere de sahiptir (Baltaş ve Baltaş, 2013). Stresin bulunmadığı bir yaşam düşünmek yanlış olacaktır. Birçok iç ve dış faktörlerle etkileşim halinde olan birey sınırlarının aşıldığı durumlarda olumsuz etkilenmeye başlar. Bundan dolayı bireylerin bilişsel ve psikolojik yapıları etkilenir ve davranışlarında da değişimler meydana gelir. Bu durumdan kaçmak pek mümkün olmasa da esas önemli nokta stresle baş etme sorunudur. Başka bir deyişle bireylerin stres yoğunluğu bulunan bir çevrede, stres kaynaklarından en alt seviyede etkilenerek nasıl yaşamlarını sürdürebilecekleridir (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002). Stresle başa çıkmak, yaşamımızda strese sebep olan kaynakları tanımak, bu kaynakların bizim üzerimizdeki etkilerini anlamak ve stres seviyemizi kontrol edebilecek şekilde hareket etmek anlamına gelmektedir. Stresle başa çıkma becerisi örneğin, hayat tarzı ya da fiziksel çevreyle ilgili değişiklikler yaparak stres kaynaklarından uzaklaşmak için harekete geçmek ya da kaçınılmaz olan stres durumlarında sağlığın kötü etkilenmemesi için rahatlamayı öğrenebilmek olarak değerlendirilebilir (WHO, 1997).

Yaşamdan zevk alabilmenin ve tatmin olabilmenin ön koşulu seçenekler oluşturabilmektir. Tek bir seçeneğe bağlanıp kalmak ve bunun üzerinde ısrarcı olmak, yaşamdan ders almamak, hayatı daraltmak başarısızlığın yolunu açmaktadır. Seçenekler oluşturabilmek için bilgi, cesaret, arzu ve zekâ, gerekmektedir. Yaşamı yönetebilmek için gereken bilgiye sahip olduktan sonra, bilginin verdiği cesaret ile harekete geçme isteği seçeneklerin oluşmasını destekler. Stresle başa çıkmak, psikolojik ve fiziksel sağlığı korumak, verimli ve üretken bir yaşam sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan beceriler bir program dâhilinde kazanılabilir (Baltaş ve Baltaş, 2013).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığı Geliştiren Faaliyet Türleri

Yaratıcılık birbirinden farklı durumlar arası bağ kurma, geniş ve derin açıdan düşünebilme, tartışma, sorular sorarak, denemeler yapma ve keşfetme gibi pek çok beceriyi barındırır. Yaratıcılığı geliştirebilmekteki en önemli nokta soru sorma becerisinin geliştirilmesidir. Öğrenilebilen bu becerilerin önemli unsuru çocuğa düşünme becerisini kazandırmaktır. Düşünmenin geliştirilmesinde ise soru sormak en önemli aşamadır (Elibol, 2012). Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerde çocuk açısından sonuç önemli değil, yöntemler ve uygulanan işlemler önemlidir. Bundan dolayı çocuklara uygun

yer, yeterli zaman, yaş ve gelişim dönemine uygun materyaller temin edilerek yaratıcılıklarını ortaya koymaları desteklenmelidir. Ayrıca yaratıcılık sonucu ortaya bir ürün çıkması gerekli değildir. Herhangi bir sözcük hakkında sohbet edilerek ve üzerinde düşünülerek orijinal fikirler de ortaya konulabilir (Argun, 2004).

Yaratıcılık, dil bilgisi kuralları veya çarpım tablosu öğretimi gibi çocuklara verilebilecek akademik becerilerden çok farklıdır. Yaratıcılık bilgi ve uygulama düzeyinden temel olarak gelişmektedir (Koran, 2020). Çocuklar hayal güçlerini kullanarak özgün sonuçlara ulaştığında ve ürünlerini değerlendirebildikleri zaman yaratıcı düşünme ortaya çıkabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin orijinal sorular yönelterek oluşturdukları sorgulayıcı eğitim ortamları yaratıcılığı teşvik eder. Bu ortamlarda düşüncelerin yeni şekillerle ortaya konulabilir, orijinal yöntemlerle sözel, fiziksel ve görsel bağlantılar kurulabilir, sorulara eski klasik çözüm yollarından ziyade yeni yollar aranır ve düşünce ve davranışların etkileri eleştirel bakış açısıyla değerlendirilebilir (Şanlı, 2021).

Çocuklar doğuştan yaratıcı becerilere sahip olarak dünyaya gelirler ve yaşamlarını yaratıcı kişiler olarak sürdürebilmeleri pek çok etmene bağlı olarak değişkenlik gösterir. Yetişkin bireylerin; yaratıcılığın çocuğun kişisel gelişimi, ileriki sosyal ve mesleki yaşamı ve toplumsal yaşamdaki önemini farkında olarak çocukların yaratıcılık becerilerini desteklemeleri önemlidir (Uzmen, 2020). Bu amaçla okul öncesi dönemde yaratıcılığın desteklenebilmesi ve geliştirilmesi, eğitim kurumlarında veya ailede uygulanabilecek etkinlikler arasında problem çözme faaliyetleri, beyin fırtınası çalışmaları ve scamper tekniği yer almaktadır.

2.5.1. Problem Çözme Faaliyetleri

Sahip olunması ve öğrenilmesi gereken bir beceri olan problem çözmenin sürekli olarak geliştirilebilmesi amacıyla zaman, çaba, emek ve egzersiz yapılması gerekmektedir. Yaratıcı düşünmenin yanı sıra duygular, zekâ, davranışlar ve istekler problem çözme içinde yer almaktadır (Bingham, 2016). Problem çözmeye başarılı olmak için ilk olarak problem durumunun doğru bir şekilde tanımlanması önemlidir. Bunun yanı sıra problem durumu ile ilgili yeterince bilgiye ulaşılmalı ve soruna çözüm üretecek çeşitli yöntemler ortaya konularak en iyi çözüme ulaştıracağı düşünülen seçenekten başlanmalıdır. Belirlenen seçenekler uygulanarak değerlendirme yapılır. Başarılı olunmuşsa bu yöntem kullanılır, başarısız olursa başka bir seçenek uygulanır (Şahin, 2004).

2.5.2. Beyin Fırtınası Çalışmaları

Beyin fırtınası kolay uygulanabilen ve basit kurallara sahip bir yöntemdir. İnsan beyninin sınırlarını zorlayan ve düşünce sisteminde yeniliklerin önünü açan bir uygulamadır. Grup halinde uygulanan beyin fırtınası uygulamaları bir lider tarafından yönetilir ve belirlenen herhangi bir konu üzerinde fikir veya çözüm üretmek amaçlanır. Fikirlerin acayip veya saçma olması önemli değildir. Fikirlerin paylaşıldığı esnada grupta yer alan diğer bireylerin fikirleri yargılama yapması veya alay etmesi engellenir. Bu sayede fikirlerin endişe ve kaygı gibi duygusal faktörlerden arınmaları sağlanır. Beyin fırtınasında olabildiğince fazla fikir veya çözüm üretilmesi ve geliştirilmesi teşvik edilir (Özer, 1996).

2.5.3. Scamper Tekniği

Scamper tekniği ilk olarak 1953 tarihinde Alex Osborn tarafından geliştirilmiş, daha sonra Eberle tarafından çocukların yaratıcılıkları, sezgisel ve imgesel becerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir (Yağcı, 2012). Scamper, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için kolay ve eğlenceli bir tekniktir. Eberle tarafından geliştirilen kısaltma, bir nesne üzerinden geliştirilen bir dizi düşünme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Glenn, 1997). Nesne yerine bir öykü, masal veya şiir de kullanılabilir (Yıldız, 2003; Yiğitalp, 2014). Scamper tekniği düşünme süreçlerini aktif hale getirerek yaratıcılığı geliştirir (Al Zayat, 2014).

İngilizcede acele etmek, koşturmak, zıplamak anlamlarını taşıyan Scamper, İngilizcede yer alan yedi farklı kelimenin baş harflerinin birleşmesiyle oluşmaktadır, aynı zamanda kelime anlamı ile uyumlu olan bir akrostiştir (İslim, 2009). Kolay hatırlanması istenen kelimelerin ilk harflerinin birleştirilmesi yoluyla oluşturulan yeni bir kelime akrostiş olarak ele alınır (Yıldız, 2003).

S: Substitute: Yer değiştirme

C: Combine: Birleştirme

A: Adapt: Uyarlama

M: Modify, Minify, Magnify: Küçültme Değiştirme, Büyültme

P: Put to other uses: Diğer kullanışlarının yerine koy

E: Eliminate: Yok etme, çıkarma

R: Reverse, Rearrange: Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme (Yıldız, 2003).

Scamper tekniği, belirlenen bir nesne ya da olay üzerinde geliştirilen düşünme serisi şeklinde veya durum ya da nesne ile ilgili yöneltilen sorular yardımıyla gerçekleştirilen

düşünme yöntemi şeklinde açıklanabilir. Scamper uygulama esnasında belirlenen bir öge konusunda beyin fırtınası gerçekleştirilir. Fakat burada beyin fırtınası klasik yöntemlerden ayrılarak belirli basamaklar izlenerek uygulanır. Scamper ile belirlenen öge parçalanır, değiştirilir, geliştirilir veya başka ögelerle birleştirilir (Yiğitalp, 2014). Scamper tekniğinde belirlenen bir nesne veya olay üzerinden teşvik edici sorular sorularak nesne veya olaya ekleme veya değişiklik yapmaya yönlendirilir (Ahmed, 2016; Serrat, 2009). Aynı zamanda fazla sayıda ve orijinal fikrin ortaya çıkabilmesini destekleyebilmek için her bir basamakta bireylere farklı sorular yöneltilir (Özaltay, 2020). Bu yolla bir fikir üzerinde düşünerek yeni bir fikir üretilebilir. Sorular uygulayıcıların esnek düşünme ve farklı açılardan bakabilme becerilerini artırır (Erdönmez, 2019).

Çocukların uygulama esnasında keyif aldığı bir teknik olan Scamper uygulayan kişiler için yaratıcı düşünme sürecinin kolay bir uygulaması olması açısından avantajlıdır. Scamper tekniğinin temelinde yer alan düşünme yapısı nesne veya fikre farklı açılardan bakabilmeyi destekleyecek sorular sormanın uygulamasını yapabilmeyi sağlar (Özyaprak, 2016). Scamper yönteminde sorulan sorular çocukların düşünme becerilerini geliştirerek keşif yapmaya teşvik ederken esnek düşünme becerilerini geliştirerek kalıpları kırmayı öğretir (Yıldız, 2003).

Scamper tekniği zihinsel kalıpların ötesinde düşünebilmeyi sağlar. Uygulama esnasında sorulan sorular çocuğun önceden alışık olmadığı farklı bir şekilde düşünme sistemiyle düşünebilmesini teşvik edebilmektedir (Yıldız, 2003). Scamper tekniği üç yaşından itibaren üniversite öğrencileri ve yetişkinler olmak üzere geniş bir kitle ile uygulanabilmektedir (Al Zayat, 2014).

Scamper tekniğini uygulamak için öncelikle eğitimcinin tekniği deneyimlemesi gereklidir. Eğitimci etkinliğin uygulanacağı grup ile amacın da yer aldığı bir giriş konuşmasıyla etkinliğe başlanır. Uygulayıcı grubun özellikleri ve etkinliğin amacı doğrultusunda önceden hazırlanan scamper aşamalarının soruları gruba yöneltilir. Süreç sonunda ulaşılan yanıtlar arasından amaç doğrultusunda olanlar özetlenebilir veya değerlendirme süreci için yanıtlar arasından seçim gerçekleştirilir. Tekniğin uygulanması için planlanacak süre yetişkinler için bir saat, daha küçük yaş uygulayıcılar için ise kısa süreli veya molalar uygulanarak kısa zaman aralıkları şeklinde gerçekleştirilebilir. Scamper tekniğinde her aşamada yer alan sorular ile durumlar zihinde kurgulanarak, hayal edilir ve ulaşılan görüşler açıklanır. Pratik bir uygulama sürecine sahip olan scamper tekniği uygulayıcının deneyimleriyle daha verimli hale gelir ve her uygulama sürecinde öğrencilerin

bakış açılarını genişletebilmelerinde yardımcı olur (Baş ve Kaptan, 2021). Scamper tekniği uygulama esnasında genel olarak dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalara aşağıda yer verilmiştir (Kaytez ve Güngör Aytar, 2021).

✓ Uygulamalar sırasında her çocuğun fikri önemsenmeli gerekli durumlarda not edilmeli.

✓ Uygulamalar sırasında çocuklar zorlanmamalı.

✓ Çocuklara düşünebilmeleri için yeteri kadar zaman verilmeli.

✓ Uygulamalarda fikrini belirtmek isteyen her çocuğa sırayla söz hakkı verilmeli.

✓ Uygulama sıranda çocuklar materyalleri ve birbirlerini rahatlıkla görebilecekleri şekilde oturtulmalı.

✓ Sessiz veya çekingen çocuklarında etkinliğe katılımını sağlayabilmek için eğitimcilerin teşvik edici olmaları gerekli.

✓ Uygulamalar sırasında çocuklara hazır çözümler verilmemeli.

✓ Çocuklar farklı çözümlerle üretebilmeleri için teşvik edilmelidir.

✓ Farklı öykü veya nesne üzerinden farklı zamanlarda scamper uygulamaları gerçekleştirilebilir. Bu şekilde çocukların yaratıcılık becerileri takip edilebilir.

✓ Uygulamalarda beyin fırtınası ilkelerine dikkat edilmelidir.

✓ Hazırlanan soruların çocukların ilgisini çekebilecek farklı sorular hazırlanmasına dikkat edilmeli.

✓ Uygulamalarda çocukların ilgi ve istekleri dikkate alınmalı, çocuklar sıkılmadan etkinlik sonlandırılmalı (Yağcı, 2012).

✓ Aynı gün içerisinde üst üste scamper çalışması yapılmamalıdır. Hafta içerisinde farklı günlerde uygulanabilir.

2.5.3.1. Scamper Tekniğinin Basamakları

Yer Değiştirme (Substitute):

Yer değiştirme aşamasında ürünün veya sürecin bir kısmını başka bir şeyle değiştirmeyi düşünme çalışmaları yapılır (Serrat, 2009). Yer değiştirme ile fikirler harekete geçirebilir veya bir şeye yeni bir bakış açısı kazandırabilir (Gladding, 2011). Bu basamaktaki amaç, bir şeyin bir başka şey gibi kullanılabilmesini ya da onun yerini almasını sağlamaktır. Örnek olarak bir elbise askısının yerine ne kullanılabilir? Bir ağaç veya tahta, tv anteni elbise asmak için kullanılabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Serrat, 2009; Yıldız, 2003);

- Nesne yerine başka hangi nesneyi kullanabilirsiniz?
- Bu nesneyi başka hangi yolları kullanarak yapabilirsiniz?
- Bu nesneyi siz tasarlasaydınız nasıl tasarlardınız?
- Başka hangi malzemeleri, işlemi, gücü, sesleri, yaklaşımları değiştirebilirsiniz?

Birleştirme (Combine):

Birleştirme aşaması farklı nesnelere bir araya getirilerek birleştirilmesidir. Örneğin, “Daha iyi bir ürün ortaya çıkarmak için elbise askısıyla neyi birleştirebiliriz?” sorusu sorulabilir. Cevap olarak “Elbise askısını bir kir sensörü ile birleştirerek üzerindeki elbisenin temiz mi kirli mi olduğu ile ilgili bildirim verebilirsin. Askıyı bir bilgisayar ile eşleştirerek hızlı bir şekilde kıyafetlerinizle ilgili tüm bilgileri alabilirsiniz” şeklinde fikirler üretilebilir (Glenn,1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yıldız ve Esrael, 2002);

- Seçilen nesneyi hangi nesne ile birleştirebilirsiniz?
- İki şeyi aynı anda nerede yapabilirsiniz?
- Hangi materyalleri birleştirebilirsiniz?

Uyarlama (Adapt):

Bu basamakta nesne veya kişinin istenen bir amaca uygun hale getirilebilmesi için üzerinde değişiklikler yapılır (Yıldız, 2003). Uyarlama yapmanın nedeni, belirlenen bir amaç veya koşullar doğrultusunda düzenlemeler yapmaktır. Örnek olarak “Elbise askısı belirli bir amaç ya da koşula uyacak şekilde nasıl düzenlenir veya değiştirilebilir?” sorusu hazırlanabilir. Soruya yönelik oluşturulan fikir ise “Çamaşır kurutma özelliğine sahip suyu emen bir malzemeden üretilen askı çamaşır kurutma makinası özelliği taşıyabilir.” ya da askılarda kullanılacak nane kokusu ile kıyafetlerin kötü kokması engellenebilir.” şeklinde olabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Al Zayat, 2014; Serrat, 2009; Yıldız, 2003);

- Amaca ya da duruma uygun olacak şekilde ne yapılabilir?
- Çözüm amacıyla kullanmak için neyi uyarlayabilirsiniz?
- da büyüdüğünüz zaman nasıl bir değişiklik yaparsınız?
- Çöpe attığınız ürünleri farklı şekillerde nasıl değerlendirebilirsiniz?

Değiştirme, Küçültme, Büyültme (Modify, Minify, Magnify):

Bu basamakta orijinal öğeyi şekil veya kalite açısından daha iyi ve kullanışlı hale getirmek için büyütme, küçültme veya değiştirme yapılır. Bu anlamda örnek olarak “Elbise askısının rengi veya şekli nasıl değiştirilebilir? Nasıl daha hızlı, güçlü, ağır, hafif veya kısa hale getirilebilir?” soruları hazırlanabilir. Sorulara cevap niteliğindeki örnek fikir ise “daha ağır olan battaniye ve yorganları taşıyabilecek büyük ve dayanıklı askılar yapılabilir. Kıyafetleri tarzlarına veya mevsimsel kullanımlarına göre düzenlemek amacıyla farklı renklerde askılar yapılabilir. Kullanılacak giysilere uygun esnek yapıda askılar yapılabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Serrat, 2009; Yıldız, 2003);

- ağırlığı daha fazla olsaydı nasıl olurdu?
- boyu daha uzun olsaydı nasıl olurdu?
- rengiyle ilgili değişiklik yapabilseydin nasıl olurdu?
- başka hangi anlam, renk, ses, koku, biçim veya şekilde olabilirdi?

Diğer Kullanımlarının Yerine Koyma, Amacı Değiştirme (Put to other uses):

Diğer kullanımların koyma basamağında nesneyi amacı dışında farklı amaçlar için kullanılması için planlama yapılmasıdır. Bu doğrultuda örnek olarak “Elbise askısı başka ne amaçla kullanılabilir?” Sorusu hazırlanabilir. Soruya uygun olarak düşünülebilecek fikirler ise “Askı yeniden şekillendirilerek bir çelenk formu alabilmesi için daire şeklinde bir tel haline gelebilir. Bir radyo anteni olarak kullanmak amacıyla araba radyosuna takılabilir.” şeklinde olabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Al Zayat, 2014; Yıldız, 2003);

- O nesneyi farklı bir amaç için nasıl kullanabilirsiniz?

- yı başka bir ortamda kullanabilmek amacıyla ne gibi değişiklikler yapabilirsin?
- O nesneyi sence diğer insanlar hangi amaçla kullanıyorlar?
- O nesneyi yenilebilir hale getirmek için neler yapabilirsin?

Yok Etme, Çıkarma (Eliminate):

Yok etme, çıkarma basamağında bir ürününü ya da nesnenin tamamının veya bir bölümünün kaldırılması veya çıkarılması şeklinde fikir ortaya konulması. Bu doğrultuda hazırlanabilecek örnek soru “Bir elbise askısından ne çıkartılabilir?” şeklinde olabilir. Hazırlanan soruya uygun olarak düşünülebilecek fikirler ise “Askının boyası çıkarılarak gömlek veya naylon elbiselerin askıdan kaymasını engelleyen kauçuk bir kaplama ile değiştirilebilir.” gibi olabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yıldız ve Esrael, 2002);

- O nesnede yer alan hangi parçaları çıkarabilirsiniz?
- O nesneden çıkaramayacağınız en önemli parçası hangisidir?
- O nesneden rasgele seçilen bir parçayı çıkarırsanız ne olur?

Tersine Çevirme ve Düzenleme (Reverse, Rearrange):

Son basamak olan tersine çevirme ve yeniden düzenleme ise bir nesne veya olayı farklı bir plan, düzen veya şemaya dönüştürmek için fikir üretilmesidir. Bu amaçla hazırlanabilecek örnek soru “Bir elbise askısını nasıl yeniden düzenleyebilirsin?” şeklinde olabilir. Soru doğrultusunda ortaya konulabilecek düşünceler ise “Askının alt kısmına başka bir askı asılabilecek bir bölüm ekleyerek bir askı merdiveni oluşturulabilir. Askıyı katlanmış havlu veya şapkalar için kare şeklinde tabanı olacak biçimde şekil verilebilir. Ya da daha dar dolaplar için kıyafetleri astıktan sonra ikiye katlanabilen askılar yapılabilir.” şeklinde olabilir (Glenn, 1997).

Bu basamakta hazırlanabilecek soru örnekleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Yağcı, 2012; Yıldız, 2003);

- ya ait olumlu ve olumsuz özelliklerin yerleri değiştirilebilir mi?
- üzerinde başka hangi düzenlemeler yapılabilir?

- nın düzeni tersine çevrilirse ne olur?
- Hayvanlar ya da insanlar rollerinin tersi davranışlar gösterse nasıl olurdu?

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yaşam Becerileri İle İlgili Ulusal Araştırmalar

Şentürk Aydın (2013), boşanmış aile çocukları için yaşam becerileri psikoeğitim programının çocukların uyum düzeyleri üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara’da bulunan bir ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıfa devam eden anne ve babası boşanmış 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ulaşılan bulgular yaşam becerileri psikoeğitim programının çocukların kötü uyum, çatışma ve sosyal destek düzeyleri üzerine herhangi bir etkisi olmadığı, bunun yanında depresyon ve kaygı düzeylerini azaltma konusunda olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca programın çocukların boşanmaya uyumlarını artırırken bu etkinin kalıcı olduğuna ulaşılmıştır.

Göktürk İnce (2014), çalışmasını Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya’da bulunan bir bağımsız anaokuluna devam eden 5 yaş grubu 50 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çocukların 25’i deney 25’i kontrol grubu olarak belirlenen çalışmada ulaşılan bulgular uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’nın çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ulaşılmıştır.

Kaya (2016), çalışmasında anaokuluna devam eden 48 aylık çocuklara uygulanan Yaşam Becerileri Programı’nın çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ulaşılan veriler doğrultusunda uygulanan yaşam becerileri eğitim programı çocukların sosyal işbirliği, sosyal beceri, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul puanlarını anlamlı düzeyde artırırken çocukların içe yönelim problem davranış, antisosyal davranış, dışa yönelim problem davranış ve benmerkezci davranış puanlarında anlamlı düzeyde düşüş olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre 4 yaş çocuklarına uygulanan Yaşam becerileri programı çocukların problem davranışlarını azaltırken sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2017), yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerilerine ve sosyal uyumları üzerine etkililiğini incelemiştir. Bulgulara göre; araştırmaya dahil olan deney ve kontrol grubundaki çocukların

yaşam becerileri, iletişim becerileri ve sosyal uyum becerileri ölçeğinin sosyal uyum alt faktörü' ne ilişkin ön test puanlarında anlamlı bir farklılık oluşmazken son test puanlarında deney grubuna dahil olan çocukların lehine bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sosyal uyum ölçeğinin sosyal uyumsuzluk alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grupları ön test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken son test puanlarında deney grubu puanlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Topcu Bilir (2019), beş yaş çocuklarına uygulanan Yaşam Becerileri Programının çocukların yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine üzerine etkisini incelemiştir. Düzce'de yer alan bağımsız anaokullarına devam eden beş yaş grubu 41 çocuğun katıldığı çalışmada ön test-son test ve izleme testli kontrol gruplu yarı deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma elde edilen bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan eğitim programının çocukların yaşam becerileri, benlik algı ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ataseven (2019), çalışmasını 5-6 yaş arası mülteci çocuklara uygulanan Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programı'nın çocukların günlük yaşam becerileri ve dil gelişimleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Konya il merkezinde bulunan 5-6 yaş arası herhangi bir eğitim kurumuna devam etmeyen 50 mülteci çocuğun yer aldığı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Oyunlar ile çocuklarda ikinci dil kazanımı ve yaşam becerilerinin artırılması hedeflenen Eğitim programı 8 hafta süre ile sınıf ortamında uygulanmıştır. Ulaşılan veriler doğrultusunda eğitim programının, 5-6 yaş mülteci çocukların dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan izleme testi ile çocuklarda gerçekleşen bu olumlu gelişimin devam ettiği belirlenmiştir.

Veli (2020), çalışmada Montessori eğitiminin 36-66 ay arası çocukların günlük yaşam beceri gelişimleri ve ebeveynlerin tutumları üzerine etkisini incelemiştir. İzmit, İstanbul, Nevşehir, Antalya illerinde bulunan ve Montessori eğitimi veren 9 eğitim kurumuna devam eden 414 çocuk ve ebeveynlerine ölçek uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda çocukların günlük yaşam becerilerinde gelişim olduğuna ulaşılmış bunun yanında ebeveynlerin otoriter tutum, izin verici tutum ve aşırı koruyucu tutumlarında artış gözlenirken demokratik tutumda azalma olduğuna ulaşılmıştır.

Çankaya (2021), zihinsel yetersizliği olan çocuklara uygulanan Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının çocukların öz bakım becerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Aksaray’da yürütülen çalışmanın deney grubunu bir ilkokuldaki özel eğitim sınıfına devam eden üç zihinsel yetersizliği bulunan çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının farklı düzeylerde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların öz bakım becerileri üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Güney (2021), okul öncesi eğitime devam eden çocukların sahip oldukları yaşam becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa’da bulunan resmi anaokullarına devam eden 48-72 ay arası 475 çocuk katılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular 48-72 aylık çocukların yaşam beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı yönündedir. Bunlar cinsiyet, doğum sırası kardeş sayısı okul öncesi eğitime devam etme süresi anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, ailenin çocuğa hikâye kitabı okuma sıklığı, bir akraba ile aynı evde yaşama durumu, , dışarıda oyun oynama sıklığı ve kullanılan bilgi iletişim teknolojilerinin aile tarafından kısıtlanması/engellenmesi durumlarıdır. Anne ve babanın çalışma durumu, çizgi film izleme, günlük yaşam aktivitelerine katılma ve dijital oyun oynama sıklığı değişkenlerine ait bulgularda ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yaşam Becerileri İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Tymes, Outlaw ve Hamilton (2016), tarafından Gürcistan’da gerçekleştirilen çalışmada, kırsal bölgede yaşayan 8-10 yaşındaki ilkokula devam eden çocuklar için yaşam becerileri eğitim programının sosyal güven, öz-yönetim ve genel sosyal ve uyuşturucu direnci becerileri üzerindeki etkinliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla 8 hafta boyunca haftalık 30 dakika süren etkinlikler gerçekleştirildi. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre Yaşam becerileri eğitimi programının çocuklarda öz-yönetim, genel sosyal becerilerin kullanımı ve çatışma durumlarında sosyal güven, sigara ve içki karşıtı tutumların anlamlı düzeyde arttığına ulaşılmıştır.

Tymes vd., (2016), çalışmalarında deneysel tek gruplu ön test son test desen kullanmışlardır. İlkokul düzeyindeki çocuklar için sosyal güven, öz-yönetim, sosyal beceri ve

ilaç kullanımına direnç becerilerinin gelişimi üzerine hazırlanan yaşam becerileri eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmaya, Gürcistan'ın kırsal kesiminde düzenli olarak bir okul sonrası programa katılan üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrenciler katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Eğitimler 8 hafta boyunca haftalık 30 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre deney grubunda sigara ve içki karşıtı tutumlarda, öz-yönetim ve genel sosyal becerilerin gelişiminde, çatışma durumlarında ve sosyal güvende iyileşmeler gözlemlenmiştir.

Mohtadi ve Zboon (2017), eğitim programının anaokuluna devam eden çocukların sağlık yaşam becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çalışmışlardır. Araştırmaya 5-6 yaş arası farklı cinsiyetten 60 çocuk dâhil edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çalışmada yer alan deney grubunun lehine sağlık yaşam becerileri ölçeğindeki performanslarında anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet üzerinden ulaşılan sonuçlarda istatistiksel olarak kadınların lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Kakavandi (2017), çalışmasında yaşam becerileri eğitiminin işitme engelli çocuğu olan annelerin yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma da deneysel araştırma desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. İran'ın Şiraz kentinde yürütülen çalışmada işitme engelli çocuğu olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 36 anne rastgele 18 kişilik iki gruba (deney ve kontrol grubu) ayrılmıştır. Yaşam becerileri eğitim programı 12 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları ise deney grubunun fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal ilişkiler ve çevre sağlığı boyutlarında ortalama yaşam kalitesi puanının arttığına ulaşılmıştır.

Saad (2018), erken çocukluk dönemi çocuklarda Müdahaleye Tepki Modeline Dayalı Yaşam Becerileri Eğitiminin yıkıcı davranışları önlemedeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya Baltim İlçesi'nde bulunan iki farklı anaokuluna devam eden farklı cinsiyette 61 çocuk katılmıştır. Veriler toplamak amacıyla yıkıcı davranış ölçeği öğretmenler tarafından kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yıkıcı davranışlara ilişkin deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarında deney grubu lehine farklılıklar olduğu görülmüştür.

Gatumu ve Kathuri (2018), Kenya'nın Embu West kentinde gerçekleştirdikleri çalışmada Yaşam Becerileri Programı'nın okul öncesi dönem çocukların yaşamları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örnekleminde 39 çocuk, 31 veli, 43 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veri toplamak amacıyla anket, görüşme, gözlem ve belgesel analizi yöntemleri

kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre ebeveyn ve öğretmenler Yaşam Becerileri Programı konusunda çocukların gelişimleri ve hayatta kalmaları için gerekli becerileri kazandıran bir ders olarak önem vermektedirler. Diğer bir bulguda ise yaşam becerileri gelişen çocuklarda akademik performans açısından da olumlu gelişmeler sağlanmıştır.

Sharma (2021), çalışmada Dünya Sağlık Örgütü'nün ele aldığı temel on yaşam becerisini ele almaktadır. Ayrıca sınıf tartışmaları, beyin fırtınası, vaka çalışmaları gibi sınıfta yaşam becerileri yoluyla değerleri aşılama için çeşitli öğretim yöntemlerini vurgulamıştır. Çalışma sonucunda genel olarak, yaşam becerileri eğitimi yoluyla değerlerin aşılmasının, öğrencilerin olumlu sosyal ve zihinsel sağlığını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir.

2.6.3. Scamper Yöntemi İle İlgili Ulusal Araştırmalar

İslim (2009), çalışmasında bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin scamper tekniği kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri ve akademik başarıları üzerine etkisini incelemiştir. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde yürütülen çalışma lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine örnek olay verilerek çözüm üretmeleri istenmiştir. Deney grubu öğrencileri örnek olay ile birlikte scamper yöntemi de kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen çözüm önerileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucu ulaşılan bulgulara göre deney grubuna uygulanan örnek olay ile birlikte scamper yönteminin deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğuna ulaşılmıştır.

Yiğitalp (2014), çalışmasını okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu çocuklar ile yönlendirilmiş beyin fırtınası (Scamper) yöntemine dayalı eğitim alan ve almayan çocukların problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 deney 15 kontrol grubu toplam 30 çocuk ve deney grubunda yer alan çocukların sınıf öğretmeni, bir öğretmen yardımcısı, bir stajyer öğretmen bu grubun ailelerinden çalışma grubuna katılan 15 veli yer almıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ise deney grubundaki çocukların problem çözme becerisi puanlarında gözlenen artış yönündeki farklılıklar uygulanan eğitimden kaynaklanmaktadır.

Kaytez (2015), çalışmasında scamper eğitim programının beş yaş çocuklarının yaratıcılıkları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya Çankırı il merkezinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarına devam eden 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk dâhil olmuştur. Çalışmada kontrol gruplu ön test-son test-izleme testi deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda uygulanan scamper Eğitim Programının çocukların yaratıcılıklarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Baş (2018), eylem araştırması olarak yürüttüğü çalışmasında katılımcılara scamper tekniğini öğretmek için resme dayalı çalışmalarına nasıl entegre edebilecekleri konusunda yönlendirmiş ve sonuçları takip etmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 15 hafta ve 35 ders saati boyunca Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında eğitim alan 12 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan nitel veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuca göre, scamper tekniği temel alınarak gerçekleştirilen resim iş öğretmenliği son sınıf atölye derslerinin, öğrencilere sanatsal yaratım süreçlerine motivasyon, yaratıcı düşünme ve yaratıcı ürün açısından olumlu etkilediğine ulaşılmıştır.

Erdönmez (2019), çalışmasında Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi'nde Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programına devam eden 15 üstün (özel) yetenekli tanımlanmış öğrenci ile 7 etkinlik ve toplam 20 ders saati uygulama yapmıştır. Çalışmada eğitim programı 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırma da ulaşılan sonuçlara göre; özel yetenekli öğrenciler için scamper tekniği ile steam uygulamaları geliştirilmesinde olumlu sonuçlar ortaya konduğu, etkinliklerin eğlenceli geçtiği, öğrencilerin scamper'in her basamağında üretken oldukları gözlenmiştir.

Aydın ve Çilci (2020), çalışmalarında scamper tekniğini temel alan eğitimin 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma Ordu bulunan bir ortaokulda 5 ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerden her kademedeki birer sınıf deney birer sınıf da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 6 hafta süreyle toplam 12 ders saati eğitim uygulanmıştır. Çalışma sonucu ulaşılan veriler doğrultusunda deney grubunda yer alan ve scamper tekniğini öğrenen öğrencilerin yazılarında, yaratıcılık yönünde anlamlı düzeyde farklılıklar gözlenmiştir.

2.6.4. Scamper Yöntemi İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Al Zayat (2014), çalışmasında scamper programının okul öncesi dönem kadın öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda 23-25 yaş arası, lisans derecesinde eğitime sahip 5 yıl okul öncesi öğretmeni olarak çalışmış toplam 10 kadın okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veri toplamak amacıyla “Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri” kullanılmış ön test verileri toplandıktan sonra katılımcılara 14 hafta süreyle haftada üç gün 50 dakikalık oturumlarla scamper programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada scamper yöntemi ile hazırlanan öğretim programının öğretmenlerde farkındalık oluşturduğu ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Poon, Au, Tong, Lau (2014), çalışmalarını 14-17 yaş arası 29 erkek, 45 kız olmak üzere toplam 74 lise son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada eğitimcilerin hazırladığı üç saatlik scamper tekniği ile hazırlanan yaratıcılık eğitimleri ve uygulamalarına yer verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerden alınan geri bildirimler, öğrencilerin uygulamadan memnun oldukları ve keyif aldıkları yönünde olmuştur.

Ahmed (2016), çalışmasında öğrencilerin eğitim programı uygulama önce ve sonrası sahip oldukları ve beklenen performans arasındaki farkı araştırmıştır. Hazırlanan eğitim programı çocukların verimliliğini ve yaratıcılığını anlamlı düzeyde artırma özelliğine sahiptir. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre uygulanan eğitim programı öğrencilerin çalışmalarını geliştirme açısından katkı sağlayan akıcılık, esneklik ve özgünlük niteliklerini desteklemektedir.

Animasahun (2014), çalışmasında Nijerya’da bulunan hapisanelerde bulunan mahkûmlar arasından sosyal sorunların çözümünde scamper tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaşları 18 ile 68 arasında değişen toplam 71 mahkum rasgele seçilmiştir. Katılımcılarla altı hafta süren on iki oturum şeklinde scamper yaratıcılık tekniğinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla suç derecelendirme ölçeği kullanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda deney grubunun suç davranışı puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde azaldığını görülmüştür.

Radziszewski (2017), çalışmasında yaratıcı düşünme becerisini geliştirme teknikleri arasında yer alan scamper tekniğini çatışma sonrası düzeni korumak amacıyla yeni fikirler ortaya koyabilmek için bir çatışma kursunda gerçekleştirilen problem çözme oturumunda edindiği deneyimleri anlatmıştır. Scamper tekniği, öğrencilerin farklı bilgi alanlarından fikirler arasında ilişki kurmasına aynı alandaki fikirleri rastgele bir araya getirerek yeni keşiflere ulaşmasına ve zihinsel kalıpların azaltılmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf gözlemlerinden ulaşılan verilere göre, scamper'ın öğrencilerin yeni fikirler üretmelerine ve farklı açıdan düşünmelerine yardımcı olurken, sınıf katılımını teşvik etmede yardımcı olduğuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden *deneysel model* kullanılmıştır. Deneysel model kullanılan çalışmalarda en az bir bağımsız değişken araştırmacı tarafından manipüle edilerek bir veya birden fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisi veya etkileri incelenir. Deneysel bir araştırmayı diğer araştırma türlerinden ayıran en temel özellik, araştırmacının bağımsız değişkeni kontrol altına almasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Genel anlamda deneysel araştırmalarda bağımsız değişken araştırmacı tarafından kontrol altına alınarak çalışma grubunun en az iki farklı durumda bağımlı değişkenle ilgili elde edilen ölçüm sonuçlarının karşılaştırması yapılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2020). Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçek deneme modellerinden *ön test-son test kontrol gruplu desen* kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu desende yansız atama ile oluşturulan iki grup yer almaktadır. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak çalışmada yer alır. İki grup için de eşit koşullar oluşturularak uygulama öncesi ve sonrası ölçekler uygulanır. Ön testlerin kullanılması her iki grubun da uygulama öncesi benzerliklerinin belirlenmesi ve son test sonuçlarının yorumlanmasına kolaylık sağlar (Karasar, 2020). Kontrol gruplu ön test-son test deseninde her iki gruba da ön test uygulandıktan sonra belirlenen deney grubuna deney işlemi uygulanır; kontrol grubuna uygulanmaz. Aynı test her iki gruba da aynı anda son test olarak uygulanır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Desende bağımlı değişken okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerileri ve davranışları, bağımsız değişken ise çocukların yaşam becerileri üzerine etkisi incelenen “*Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı*”dır. Kontrol gruplu ön test-son test desen şematik olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Deseni

Grup	N	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme Testi
G₁ Deney grubu	R 20	O_{1.1} Kişisel Bilgi Formu Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	X STTYBEP Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı (12 Hafta)	O_{1.2} Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	O_{1.3} Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği
G₂ Kontrol grubu	R 20	O_{2.1} Kişisel Bilgi Formu Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	X STTYBEP -	O_{2.2} Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği	O_{2.3} -

G₁: Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitimi Verilen Deney Grubu.

G₂: Kontrol Grubu.

R: Deneklerin gruba yansız atanması

O_{1.1.} ve **O_{1.2.}** : Deney grubuna ait ön test-son test ölçümleri.

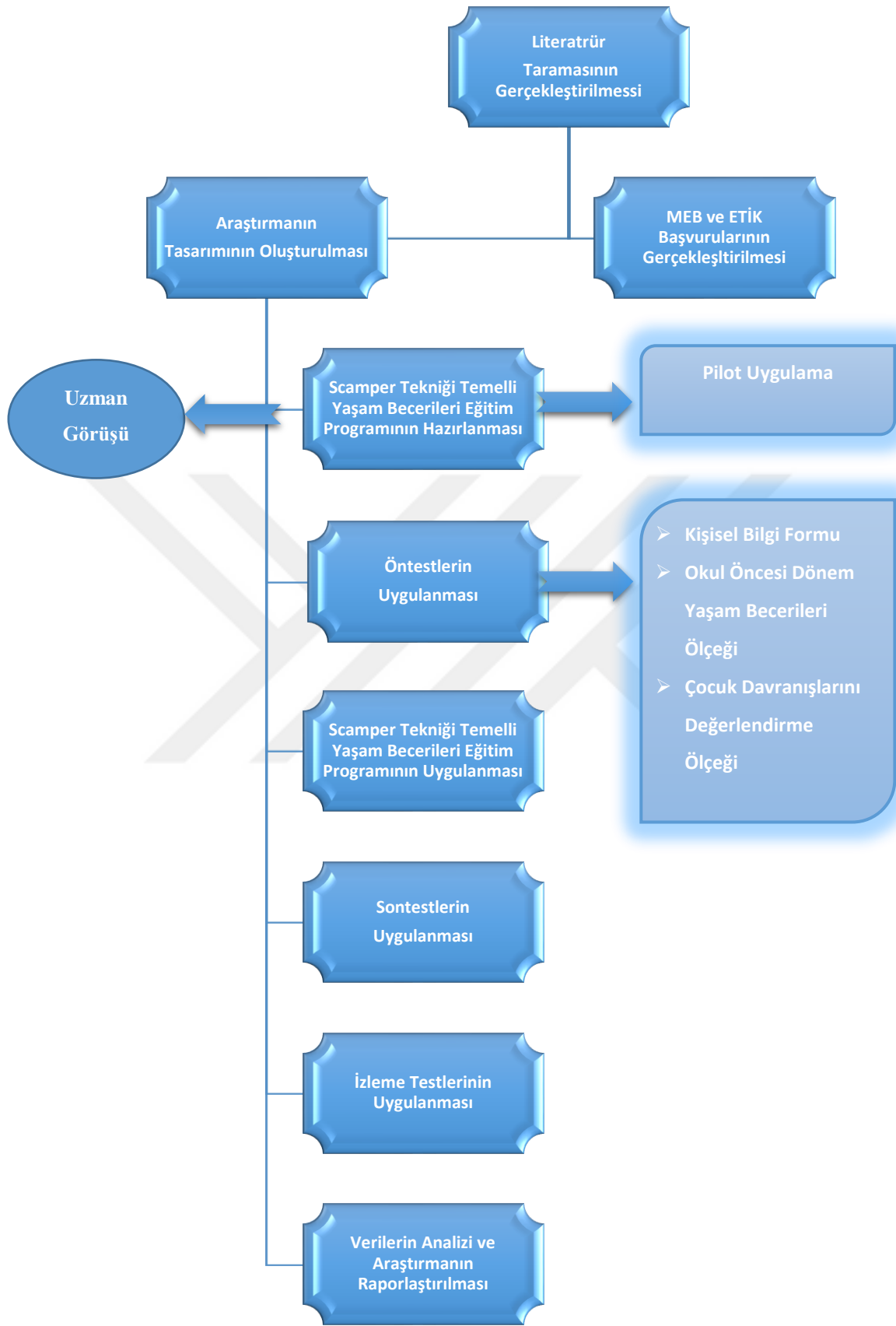
O_{2.1.} ve **O_{2.2.}** : Kontrol grubuna ait ön test-son test ölçümleri.

O_{1.3.}: Deney grubuna ait izleme ölçümleri.

O_{2.3.} : Kontrol grubuna izleme test ölçümlerinin gerçekleştirilmemesi

STTYBEP: Bağımsız değişken (Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı).

X: Kontrol grubuna işlem yapılmadığını ifade etmektedir.



Şekil 3.1. Araştırmanın Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir anaokuluna devam eden ve *basit tesadüfi örnekleme yöntemi* (Karasar, 2020) ile belirlenen çocuklar oluşturmuştur. Çalışmanın gerçekleştirileceği anaokulu yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek demografik açıdan benzer özelliklere sahip 60-72 aylar arası çocukların devam ettiği sınıflar belirlenmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü anaokuluna devam eden 20 çocuk deney, 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların gelişimsel açıdan bilinen ve tanılanmış herhangi bir sağlık sorunu bulunmamaktadır. Araştırmaya dâhil olan çocukların demografik özelliklere göre dağılımları deney grubu Tablo 3'de kontrol grubu Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3: Araştırmaya Dâhil Olan Deney Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Doğum Tarihi	60-72 aylık	20	%100
Cinsiyet	Kız	11	%55
	Erkek	9	%45
Doğum Sırası	İlk çocuk	14	%70
	Ortanca veya ortancalardan biri	2	%10
	Son çocuk	4	%20
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	4	%20
	2 çocuk	11	%55
	3 çocuk	4	%20
	4 çocuk ve fazlası	1	%5
Okula Devam Süresi	0-12 ay	11	%55
	7-12 ay	6	%30
	19-24 ay	3	%15
Anne	Sağ/Hayatta	20	%100
Baba	Sağ/Hayatta	20	%100
Anne/Baba	Birlikte	20	%100
Anne Yaş	29 yaş ve altı	5	%25
	30-39 yaş	14	%70

	40-49 yaş	1	%5
Baba Yaş	29 yaş ve altı	2	%10
	30-39 yaş	11	%55
	40-49 yaş	7	%35
Anne Eğitim	İlkokul ve Ortaokul	7	%35
	Lise	6	%30
	Üniversite	6	%30
	Lisansüstü	1	%5
Baba Eğitim	İlkokul ve Ortaokul	5	%25
	Lise	9	%45
	Üniversite	4	%20
	Lisansüstü	2	%10
Anne Meslek	Ev Hanım	13	%65
	Memur	5	%25
	Diğer	2	%10
Baba Meslek	Memur	5	%25
	Diğer	15	%75

Araştırmaya dâhil olan deney grubundaki çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde 60-72 aylar arasında 20 çocuğun olduğu görülmektedir. Çocukların 11 (% 55)'i kız, 9 (% 9)'u erkektir. Deney grubundaki çocukların 14 (% 70)'ü ilk çocuk, 2 (% 10)'si ortanca veya ortancalardan biri, 4 (% 20)'ü son çocuktur. Ailedeki çocuk sayıları incelendiğinde çocukların 4 (% 20)'ü tek çocuk, 11 (% 55)'i iki çocuk, 4 (% 20)'ü üç çocuk ve 1 (% 5)'i dört çocuk ve daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların 11 (% 55)'i 0-12 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam ederken, 6 (% 30)'sı 7-12 aylar arasında, 3 (% 15)'ü 19-24 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiştir. Çocukların tamamının anne ve babaları hayatta ve birlikte dirler. Annelerin 5 (% 25)'i 29 yaş ve altında, 14 (% 70)'ü 30-39 yaş arasında ve 1 (% 5)'i 40-49 yaş aralığındadır. Babaların 2 (% 10)'si 29 yaş ve altında, 11 (% 55)'i 30-39 yaş arasında ve 7 (% 35)'i 40-49 yaş aralığındadır. Annelerin 7 (% 35)'i ilkokul ve ortaokul mezunu, 6 (% 30)'sı lise mezunu, 6 (% 30)'sı üniversite mezunu, 1 (% 5)'i lisansüstü eğitime sahiptir. Babaların 5 (% 25)'i ilkokul ve ortaokul mezunu, 9 (% 45)'u lise mezunu, 4 (% 20)'ü üniversite mezunu, 2 (% 10)'si lisansüstü eğitime sahiptir. Annelerin 13 (% 65)'ü ev hanımı, 5 (% 25)'i memur, 2 (% 10)'si

diğer meslek gruplarındadır. Babaların ise 5 (% 25)'i memur, 15 (% 75)'i diğer meslek gruplarındadır.

Tablo 4: Araştırmaya Dâhil Olan Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	N	Yüzde (%)
Doğum Tarihi	60-72 aylık	20	%100
Cinsiyet	Kız	8	%40
	Erkek	12	%60
Doğum Sırası	İlk çocuk	11	%55
	Ortanca veya ortancalardan biri	4	%20
	Son çocuk	5	%25
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	3	%15
	2 çocuk	10	%50
	3 çocuk	6	%30
	4 çocuk ve fazlası	1	%5
Okula Devam Süresi	0-12 ay	13	%65
	7-12 ay	1	%5
	19-24 ay	1	%5
	2 yıldan fazla	5	%25
Anne	Sağ/Hayatta	20	%100
Baba	Sağ/Hayatta	20	%100
Anne/Baba	Birlikte	20	%100
Anne Yaş	29 yaş ve altı	1	%5
	30-39 yaş	15	%75
	40-49 yaş	4	%20
Baba Yaş	29 yaş ve altı	9	%45
	30-39 yaş	10	%50
	40-49 yaş	1	%5
Anne Eğitim	İlkokul ve Ortaokul	3	%15
	Lise	7	%35
	Üniversite	10	%50
Baba Eğitim	İlkokul ve Ortaokul	1	%5

	Lise	6	%30
	Üniversite	12	%60
	Lisansüstü	1	%5
Anne Meslek	Ev Hanım	15	%75
	Memur	3	%15
	İşçi	1	%5
	Serbest	1	%5
Baba Meslek	Memur	5	%25
	İşçi	4	%20
	Serbest	10	%50
	Diğer	1	%5

Araştırmaya dâhil olan kontrol grubundaki çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde 60-72 aylar arasında 20 çocuğun olduğu görülmektedir. Çocukların 8 (% 40)'i kız, 12 (% 60)'si erkektir. Kontrol grubundaki çocukların 11 (% 55)'i ilk çocuk, 4 (% 20)'ü ortanca veya ortancalardan biri, 5 (% 25)'i son çocuktur. Ailedeki çocuk sayıları incelendiğinde çocukların 3 (% 15)'ü tek çocuk, 10 (% 50)'ü iki çocuk, 6 (% 30)'sı üç çocuk ve 1 (% 5)'i dört çocuk ve daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların 13 (% 65)'ü 0-12 aylar arasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam ederken, 1 (% 5)'i 7-12 aylar arasında, 1 (% 5)'i 19-24 aylar arasında, 5 (% 25)'i iki yıldan daha fazla süre bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiştir. Çocukların tamamının anne ve babaları hayatta ve birliktedirler. Annelerin 1 (% 5)'i 29 yaş ve altında, 15 (% 75)'i 30-39 yaş arasında ve 4 (% 20)'ü 40-49 yaş aralığındadır. Babaların 9 (% 45)'u 29 yaş ve altında, 10 (% 50)'ü 30-39 yaş arasında ve 1 (% 5)'i 40-49 yaş aralığındadır. Annelerin 3 (% 15)'ü ilkokul ve ortaokul mezunu, 7 (% 35)'si lise mezunu, 10 (% 50)'ü üniversite mezunudur. Babaların 1 (% 5)'i ilkokul ve ortaokul mezunu, 6 (% 30)'sı lise mezunu, 12 (% 60)'si üniversite mezunu, 1 (% 5)'i lisansüstü eğitime sahiptir. Annelerin 15 (% 75)'i ev hanımı, 3 (% 15)'ü memur, 1 (% 5)'i işçi ve 1 (% 5)'i serbest meslek sahibidir. Babaların ise 5 (% 25)'i memur, 4 (% 20)'ü işçi, 10 (% 50)'ü serbest ve 1 (% 5)'i diğer meslek gruplarındadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak, “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği*” ve “*Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmada yer alan çocukların bazı demografik özellikleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda, çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı ve anne-babaya ait yaş, eğitim durumu ve meslekleri ile ilgili bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği

Çalışmada çocukların yaşam becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla (Yıldırım 2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 44 madde ve 7 alt faktör yer almaktadır. 44 maddenin 15’i *sosyal yaşam* alt faktörü (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15), 7’si *sorumluluk* alt faktörü (52, 53, 54, 55, 56, 57, 58), 6’sı *öz-farkındalık* alt faktörü (34, 38, 39, 40, 41, 42), 5’i *cinsiyet farkındalığı* alt faktörü (32, 33, 35, 36, 37), 4’ü *karar verme* alt faktörü (24, 25, 26, 27), 3’ü *hayatta kalma* alt faktörü (48, 49, 50, 51), 3’ü *öz bakım* alt faktörü (43, 44, 45) ile ilgilidir. Ölçek çocukların yaşam becerileri düzeylerini ölçmek amacıyla öğretmenlere uygulanmaktadır. Likert tipi hazırlanan ölçek çocukların gösterdikleri her bir beceriyle ilgili maddeleri gösterme sıklıkları “Her Zaman(5)”, “Sıklıkla(4)”, “Bazen(3)”, “Nadiren(2)”, “Hiçbir Zaman(1)” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için .95, 2. Faktör için .89, 3. Faktör için .86, 4. Faktör için .89, 5. Faktör için .92, 6. Faktör için .83, 7. Faktör için .87 olarak ve ölçeğin geneli için .95 olarak belirlenmiştir. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği’nden alınabilecek en yüksek puan 220, en düşük puan 44’dür (Yıldırım & Temel, 2020).

3.3.3. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

Çalışmada çocukların davranışlarını değerlendirmek amacıyla Şehirli (2007), tarafından geliştirilen “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 73 madde ve 3 alt faktörden “*isyankâr davranışlar* (1, 2, 8, 10, 11, 14, 16, 32, 22, 23, 25, 26, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 46, 47, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 62, 64, 65, 68, 69, 72, 73)”, “*uyum* (12, 13, 19, 21, 33, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 55, 58, 59, 61, 63, 66, 67, 70)” ve “*sosyal kaygı* (3, 4, 5, 6, 7, 9, 15, 17, 18, 20, 24, 27, 28, 30, 36, 41, 50, 53, 71)” oluşmaktadır. Likert tipi hazırlanan ölçek çocukların gösterdikleri her bir beceriyle ilgili maddeleri gösterme sıklıkları “her zaman katılıyorum”, “sıklıkla katılıyorum”, “bazen katılıyorum”, “nadiren katılıyorum”, “hiçbir zaman katılmıyorum” şeklinde değerlendirilmektedir. Her bir madde için puanlama ise “hiçbir zaman 1”, “nadiren 2”, “bazen 3”, “sıklıkla 4”, “her zaman 5”

şeklindedir. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 365, en düşük puan 73'dür. Ölçekte alınan puanın yüksek olması genel olarak çocuğun istenmeyen davranışlarının fazla olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şehirli, 2007). Ölçeğe ait Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı toplamda .95 ve iki yarı test korelasyonu toplamda .82 olarak saptanmış ve maddelerin madde-toplam .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Sübaşı ve Şehirli, 2010).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada uygulamalara başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:14.10.2022, Toplantı Sayısı: 11, Karar No: 2022/377). Daha sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:25.11.2022/Sayı:E-83688308-605.99-64303409). Ayrıca çocukların ebeveynlerinden *Aydınlatılmış Veli Onam Formu* (Ek 1) alınmıştır. Ardından Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan, çalışmanın gerçekleştirileceği kurumların müdürleri ile görüşülmüştür. Kurum müdürlerine araştırmanın amacı, uygulama süreci ve araştırma kapsamında çocuklara uygulanacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Kurum müdürü ile gerçekleştirilen görüşmede 60-72 aylar arasında bulunan çocuk sayıları hakkında bilgi alınmıştır. 60-72 aylar arasında çocukların bulunduğu sınıflardaki öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı, uygulama süreci ve araştırma kapsamında çocuklara uygulanacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Ardından 60-72 aylar arasında bulunan çocukların ebeveynleri ile görüşülerek araştırmanın amacı, uygulama süreci ve araştırma kapsamında çocuklara uygulanacak olan ölçme araçları hakkında bilgi verilerek *Aydınlatılmış Veli Onam Formu* ulaştırılmıştır. *Aydınlatılmış Veli Onam Formunu* (Ek 1) onaylayan ebeveynlerin çocukları araştırmaya dahil edilmiştir. Uygulamaların gerçekleşeceği kurumdaki öğretmenlerden ön-testlerin, Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının, son-testlerin ve izleme testlerinin uygulanabileceği uygun günler ve saatler belirlenmiştir. Çocuklar ve ailelerine ilişkin kişisel bilgi formunun uygulanmasında öğretmenlerden destek alınmıştır.

3.4.2.1. Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Kuramsal Temelleri ve Programın Hazırlanması

Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitimi programının hazırlanmasında öncelikle MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı esas alınmıştır. Programın temel özellikleri scamper tekniği ve yaşam becerileri ile ilgili önemli hususları barındırmaktadır. Bu

özellikler; okul öncesi eğitimi programının çocuk merkezli olması, keşfederek öğrenmeye öncelik verilmesi, eklektik olması ve yaratıcılığı geliştirmenin ön planda tutulmasıdır.

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirmek yer almaktadır. Scamper tekniği, zihinsel kalıpların kırılıp ötesinde düşünebilmeyi sağlar. Çocukların sahip oldukları düşünceleri geliştirmeleri veya birleştirmeleri için yönlendirerek yaratıcılıklarını destekler (Yıldız, 2003). Aynı zamanda geleneksel mantıktan uzaklaşarak yaratıcı düşünme gerektiren problemler ile ilgili farklı fikir ve düşünme yolları üretmeye yardımcı olan bir stratejidir (Boonpracha, 2023). Scamper tekniğinde uygulama sürecine çocuk aktif katılır, düşünür, fikirler üretir ve fikirlerini açıkça ifade edebilmekte özgürdür.

Dewey'e göre birey kendi yaptıkları ve eylemleriyle öğrenebilir. Bundan dolayı bireylere uygun öğrenme ortamları sağlanmalıdır. İnsanlarda doğal olarak; araştırma, aktif ve amaçlı olma özellikleri vardır (Aydın, 2016). Okullarda ezberlemeye yönelik uygulamalara karşı bir tutum içerisinde olan Dewey çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini önemsemiştir. Yaşamın kendisinin bir eğitim olduğu düşüncesiyle, eğitimi çocuğun içinde bulunduğu toplumun koşullarına uyum sağlamasına yardımcı olan bir süreç şeklinde değerlendirmiştir. Dewey, iyi hazırlanmış eğitim ortamları ve stratejilerin kullanılmasının farklı yaş grubu çocukların gelişimleri üzerine olumlu etki oluşturacağını savunmuştur (Taşkın, 2020). Bruner'e göre ise öğrenme, çocukların sahip oldukları bilgiye yeni kavramları dayandırdıkları sosyal bir süreçtir. Çocuk yeni deneyimleri, sahip olduğu zihinsel yapılarıyla bütünleştirmek amacıyla öncelikle bilgiyi seçer, hipotezler kurar ve kararlar alır. Bireylere yeni anlamlar sunan, deneyimleyecekleri yeni yapılar sağlayan ve bilgi sınırlarını aşmasına yardımcı olan bilişsel yapılardır. Ona göre, çocukların temel bilgileri bağımsız öğrenmeye yönlendirilmeleriyle ortaya çıkan duygu, etkili bir şekilde öğretimin ana ögesini oluşturmaktadır (Arslan, 2007).

Dewey'in ardından Piaget ve Vygotsky'nin önderliğini üstlendiği yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenme sürecinin merkezi öğretmenden öğrenciye doğru yönelmiştir. Bu nedenle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin sürece dâhil edilerek aktif katılımının sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmüştür (Erdiller Yatmaz, 2020). Bundan dolayı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir ortamdan ziyade çocukların aktif katılımının sağlandığı araştırma ve sorgulamaların yapılarak problemlere çözüm üretildiği bir yer olmuştur. Sınıf içerisinde uygulanan etkinlikler çocukların zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarına imkân sağlayacak şekilde planlanmaktadır (Demirel, 2020). Çalışma kapsamında hazırlanan scamper

tekniki temelli yaşam becerileri eğitim programı felsefesi yapılandırmacılık yaklaşımına dayandırılarak hazırlanmıştır. Eğitim programında çocuklar merkeze alınarak aktif katılım ve yaparak yaşayarak öğrenme temel alınmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı” 60-72 aylar arasındaki okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaşam becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir. Programın hazırlanmadan önce araştırma kapsamında yaşam becerileri ve scamper tekniği ile ilgili literatür incelenerek 60-72 aylar arası çocuklar için kazanımı ve uygulanması uygun olan yaşam becerileri ve scamper tekniği uygulamaları belirlenmiştir. Belirlenen yaşam becerileri, Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı’nda yer alan kazanım ve göstergeler temel alınıp, scamper tekniği ile bütünleştirilerek Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda program revize edilmiştir.

Çocukların yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı 24 etkinlikten oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından uygulanan etkinliklerin tamamı sınıf içerisinde gerçekleştirilmiş ve haftada 2 gün birer etkinlik saati olacak şekilde 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulanacak etkinliğe göre araştırmacı tarafından sınıf ortamı düzenlenmiş ve hazırlıklar yapılmıştır. Etkinliklerin ardından çocukların istekleri doğrultusunda bazı etkinlikler tekrarlanmış ve çocukların etkinlikler ile ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmeleri için gereken zaman verilmiştir. Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim programında yer alan etkinlik örneği aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5: Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Etkinlik Örneği

Program Süreci		
09.30-09.40	Etkinliğe Hazırlık ve Giriş	Çocuklarla sohbet etme, etkinlik süreci ile ilgili çocuklara bilgi verme
09.40-10.10	Etkinliği Sonlandırma	Etkinlik uygulamaları
10.10-10.20	Etkinlik Planı	Çocuklarla birlikte uygulanan etkinlikle ilgili değerlendirme yapma
Etkinlik adı: Empati gözlüğüm		

Amaç: Etkinliğin amacı çocuklara yaşam becerileri temel bileşenleri arasında yer alan empati ve öz farkındalık becerileri kazanımını sağlamaktır.

Etkinlik kapsamında kazandırılan beceriler:

-Empati becerisi

-Öz farkındalık becerisi

Materyaller: Yüzücü gözlüğü, optik gözlük, 3D gözlük, güneş gözlüğü, uyku gözlüğü ve farklı renklerde minik toplar, sepet.

Etkinliğin uygulanma tarihi: 23/03/2023

Öğrenme Süreci

Öğretmen sınıfa getirdiği farklı amaçlarla kullanılan gözlükleri (yüzücü gözlüğü, optik gözlük, 3D gözlük, güneş gözlüğü, uyku gözlüğü) çocuklara göstererek ne olduğunu ve ne amaçla kullanılabileceğini sorar. Çocukların düşünceleri doğrultusunda gözlüklerin ne amaçla ve nasıl kullanıldığını açıklar. Göz sağlığı ile ilgili bilgiler verir ve gözlerimizi korumanın önemi hakkında sohbet edilir. Çocuklara normal bir gözlük gösterilerek incelemeleri sağlanır. Ardından çocuklara gözlük ile ilgili scamper tekniği basamakları doğrultusunda hazırlanan sorular sorulur.

- Gözlük hangi malzemeden yapılmış?
- Sen olsan gözlük yaparken hangi malzemeyi kullanırsın?
- Gözlük yerine başka ne kullanabilirsin?
- Gözlüğe başka hangi özellik eklerdin?
- Gözlüğü farklı ortamlarda kullanabilmek için neler yapardın?
- Gözlüğün rengi şekli veya boyutu daha farklı nasıl olabilir?
- Gözlüğü başka hangi amaç için kullanırdın?
- Gözlüğün hangi parçasını çıkarırdın?
- Sen bir gözlük tasarlasan nasıl tasarlardın?

Kendisini ifade etmek isteyen çocukların tamamı dinlenir ve etkinlik tamamlanır. Daha sonra çocuklara bir oyun oynanacağı söylenir. İki masa birleştirilerek hazırlanan iki farklı oyun alanında çocukların ikiyeşerli olarak yarış yapacağı fakat oyunun kuralları olduğu belirtilir. Masanın başında ve sonunda yer alan iki sepetin birinde 5 adet top bulunur. Çocuğun gözüne uyku gözlüğü takılarak teker teker topları boş olan sepete götürmeleri istenir. Fakat göremedikleri için masalara dokunarak ve yavaş hareket ederek ilerlemeleri gerektiği açıklanır. Öğretmen oyunu bir kez oynayıp çocukların oyunu kavraması

sağlandıktan sonra etkinlik uygulanır. Etkinliğin ardından çocuklara gözlerinin kapalı olarak bir işi yapmanın nasıl bir duygu olduğu ve uygulama esnasında zorlandıkları noktaların neler olduğu ile ilgili sohbet edilir. Çocuklar bazı insanların sağlık sorunları nedeniyle görme sorunu yaşadıkları hayatları boyu bu şekilde yaşamak zorunda oldukları ve bunun bazı zorluklara sebep olduğu belirtilir. Çocuklarında bu konudaki düşüncelerini ifade etmeleri sağlanarak etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme

Uygulanan etkinlikle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Etkinlik uygulanırken hangi malzemeleri kullandık?

Etkinlikte gözleriniz kapalıyken sepete ulaşmak için nasıl bir yöntem kullandınız?

Etkinlik esnasında zorlandığımız yerler oldu mu?

Etkinlik hoşunuza gitti mi?

Çalışmada ilk haftadan on ikinci haftaya kadar uygulanan etkinliklerin uygulama çizelgesi Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Etkinlik Uygulama Çizelgesi

HAFTALAR	OTURUMLAR	ETKİNLİKLER
1.Hafta	1. Oturum	Merhaba Arkadaşım Gel Seninle Tanışalım
	2. Oturum	Aynadaki Yansımam
2.Hafta	1. Oturum	İlkyardım Öğreniyorum
	2. Oturum	Duygularım ve Renkleri
3.Hafta	1. Oturum	Mikroplardan Kurtuluyorum
	2. Oturum	Uç Uç Böceğim
4.Hafta	1. Oturum	Birlikte Çok Güzeliz
	2. Oturum	Sınıfta Seçim Var
5.Hafta	1. Oturum	Ben Kendimim
	2. Oturum	Empati Gözlüğüm
6.Hafta	1. Oturum	Deprem Olduğunda Ne Yapmalı
	2. Oturum	Muhteşem Sözcükler
7.Hafta	1. Oturum	Birlikte Karar Verdik
	2. Oturum	Doğamıza Sorumluluklarımız
8.Hafta	1. Oturum	Emanetim Emin Ellerde

	2. Oturum	Ailemin Renkleri
9.Hafta	1. Oturum	Kurallar Koyuyorum Kendimi Koruyorum
	2. Oturum	Sağlıklı Dişlerim
10.Hafta	1. Oturum	Günümü Planlıyorum
	2. Oturum	Acaba Nasıl Giyinmeli
11.Hafta	1. Oturum	Neden Öfkelenim
	2. Oturum	Benim Ayakkabım Hangisi
12.Hafta	1. Oturum	Bir Kedi Olsaydım
	2. Oturum	Birlikte Daha Güçlüyüz

Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programına ait etkinlik bilgileri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Etkinlik Bilgileri

TEMEL BECERİ						
Haftalar	Etkinlik Numarası	Etkinlik İsimleri	Etkinlik Türü	Yöntem/Teknik	Beceriler	Süre
1.Hafta	1	Merhaba Arkadaşım Gel Seninle Tanışalım	Oyun etkinliği (birleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve eğitici oyun	Etkili İletişim, Kişiler Arası İlişkiler	50 dakika
	2	Aynadaki yansımam	Fen-Oyun Etkinliği (Birleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve eğitici oyun	Öz Farkındalık, Etkili İletişim, Empati	50 dakika
2.Hafta	3	İlkyardım öğreniyorum	Drama-Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Problem Çözme, Etkili İletişim	50 dakika
	4	Duygularım ve renkleri	Türkçe Dil ve Oyun Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Duygularla Başa Çıkma, Öz Farkındalık	50 dakika
3.Hafta	5	Mikroplardan kurtuluyorum	Fen ve Sanat Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Problem Çözme, Eleştirel Düşünme	50 dakika
	6	Uç uç böceğim	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Karar Verme, Yaratıcı Düşünme	50 dakika

4.Hafta	7	Birlikte çok güzeliz	Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Kişiler Arası İlişkiler, Etkili İletişim, Yaratıcı Düşünme Becerisi	50 dakika
	8	Sınıfta seçim var	Oyun- Drama Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası/ drama ve eğitici oyun	Karar Verme, Yaratıcı Düşünme	50 dakika
5.Hafta	9	Ben kendimim	Dil ve Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Öz Farkındalık, Problem Çözme, Kişiler Arası İlişkiler	50 dakika
	10	Empati gözlüğüm	Fen- Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve eğitici oyun	Empati, Öz Farkındalık	50 dakika
6.Hafta	11	Deprem olduğunda ne yapmalı	Drama-Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Stresle Başa Çıkma, Duygularla Başa Çıkma	50 dakika
	12	Muhteşem sözcükler	Sanat ve Oyun Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve eğitici oyun	Etkili İletişim, Kişiler Arası İlişkiler	50 dakika
7.Hafta	13	Birlikte karar verdik	Türkçe Dil-Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Kişiler Arası İlişkiler Ve Karar Verme	50 dakika
	14	Doğamıza sorumluluklarımız	Fen Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Problem Çözme, Eleştirel-Kritik Düşünme	50 dakika
8.Hafta	15	Emanetim emin ellerde	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Kişiler Arası İlişkiler, Öz Farkındalık	50 dakika
		Ailemin renkleri	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin	Karar Verme, Yaratıcı	50 dakika

	16		Etkinliği)	fırtınası	Düşünme, Kişiler Arası İlişkiler	
9.Hafta	17	Kurallar koyuyorum kendimi koruyorum	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Problem Çözme, Kişiler Arası İlişkiler, Karar Verme	50 dakika
	18	Sağlıklı dişlerim	Fen Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası ve drama	Öz Farkındalık, Problem Çözme	50 dakika
	19	Günümü planlıyorum	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Karar Verme, Öz Farkındalık	50 dakika
10.Hafta	20	Acaba nasıl giyinmeli	Drama- Oyun Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası/ drama ve eğitici oyun	Karar Verme, Problem Çözme	50 dakika
	21	Neden öfkelen dim	Drama- Oyun Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası/ drama ve eğitici oyun	Problem Çözme, Kişiler Arası İlişkiler	50 dakika
11.Hafta	22	Benim ayakkabım hangisi	Sanat Etkinliği (Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası	Öz Farkındalık, Yaratıcı Düşünme Becerisi, Karar Verme	50 dakika
	23	Bir kedi olsaydım	Drama- Oyun Etkinliği (Bütünleştiril miş Büyük- Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası/ drama ve eğitici oyun	Empati, Etkili İletişim	50 dakika
12.Hafta	24	Birlikte daha güçlüyüz	Drama- Oyun Etkinliği (Bütünleştiril miş Büyük- Küçük Grup Etkinliği)	Soru cevap/beyin fırtınası/ drama ve eğitici oyun	Kişiler Arası İlişkiler, Empati, Problem Çözme	50 dakika

3.4.2.2. Ön-testlerin Uygulanması

Araştırmada çocukların yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Yaşam Becerileri Ölçeği”, çocuk davranışlarını değerlendirmek amacıyla “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır.

3.4.2.3. Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmada çocuklara ön testlerin uygulanmasının ardından deney grubundaki çocuklara Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı uygulanmıştır. Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı 12 hafta süresince ve haftada 2 gün, toplamda 24 oturum ve günde ortalama 1 saat sürmüştür. Araştırmada deney grubundaki çocuklara Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar kendi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmada deney grubundaki çocuklarla oyun etkinlikleri, fen etkinlikleri, drama etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, büyük grup, küçük grup ve birleştirilmiş büyük-küçük grup etkinlikler şeklinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her bir etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından ortam ve materyaller eğitime hazır hale getirilmiştir.

3.4.2.4. Son Test Uygulaması

Araştırmada çocuklara Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının uygulanması tamamlandıktan sonra yaşam becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Yaşam Becerileri Ölçeği”, çocuk davranışlarını değerlendirmek amacıyla ise “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır.

3.4.2.5. İzleme Testi Uygulaması

Araştırmada çocuklara uygulanan Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının kalıcılığının belirlenmesi amacıyla deney grubundaki çocuklara son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği” tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubu okul öncesi dönem yaşam becerileri ölçek puanları ve çocuk davranışlarını değerlendirme ölçek puanları ön test/son test analizleri bağımsız örneklem t-

testi ile deney ve kontrol grubu yaşam becerileri ölçek puanları ve çocuk davranışlarını değerlendirme ölçek puanlarına ait ön test-son test/son test-izleme puanlarına ilişkin analizler ise bağımlı gruplar t-testi sonuçları ile analiz edilmiştir. Tablo 8’de araştırmanın alt problemlerine ilişkin gerçekleştirilen analizler verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler

Araştırmanın Alt Problemleri	Analiz Türleri
Deney ve Kontrol Grubu Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanları Ön-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	Bağımsız Örneklem t-testi
Deney ve Kontrol Grubu Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek Puanları Ön-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	Bağımsız Örneklem t-testi
Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanları Son-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	Bağımsız Örneklem t-testi
Deney ve Kontrol Grubu Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek Puanları Son-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	Bağımsız Örneklem t-testi
Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Ön-Test/Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	Bağımlı Gruplar t Testi
Deney ve Kontrol Grubu Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek Ön-Test/Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	Bağımlı Gruplar t Testi
Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanlarının Deney Grubuna Ait Son-Test/İzleme Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	Bağımlı Gruplar t Testi

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek
Puanlarının Deneş Grubuna Ait Son-Test/İzleme
Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi
Sonuçları

Bağımlı Gruplar t Testi

Çalışmada okul öncesi dönem yaşam becerileri ölçek puanlarına ait betimsel istatistiklere Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9: Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	N	Ortalama	Mod	SS	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Sosyal Yaşam	Ön Test	Deneş	20	52.20	20.00	1.30	-.812	-.063
		Kontrol	20	51.55	23.00	7.13	-.395	-1.220
	Son Test	Deneş	20	58.80	16.00	1.59	-.410	-.124
		Kontrol	20	54.65	19.00	5.65	-.274	-.847
	İzleme	Deneş	20	65.45	14.00	3.56	-1.756	1.920
Sorumluluk	Ön Test	Deneş	20	24.90	8.00	2.45	-1.473	1.917
		Kontrol	20	27.25	9.00	2.14	.806	1.999
	Son Test	Deneş	20	27.65	8.00	1.95	.737	.548
		Kontrol	20	27.45	9.00	1.98	-.746	1.972
	İzleme	Deneş	20	31.00	6.00	1.48	-1.281	1.049
Öz Farkındalık	Ön Test	Deneş	20	20.75	8.00	2.02	-1.613	1.575
		Kontrol	20	22.35	12.00	2.45	-1.440	1.773
	Son Test	Deneş	20	20.85	8.00	2.32	-1.282	1.361
		Kontrol	20	23.00	7.00	1.80	-.655	.219
	İzleme	Deneş	20	25.15	6.00	1.30	-1.714	1.338
Cinsiyet Farkındalığı	Ön Test	Deneş	20	18.35	6.00	1.46	-.346	.310
		Kontrol	20	19.20	6.00	1.36	-.679	1.069
	Son Test	Deneş	20	20.70	4.00	1.26	-.592	-.703
		Kontrol	20	20.15	4.00	1.03	1.231	1.895
	İzleme	Deneş	20	22.65	7.00	1.56	-1.361	3.507
Kara r	Ön Test	Deneş	20	14.50	5.00	1.27	-.926	1.515
		Kontrol	20	14.60	5.00	1.81	-.500	-1.509

Hayatta Kalma	Son Test	Deney	20	15.80	4.00	.83	-.194	1.235
		Kontrol	20	15.20	5.00	1.32	-1.167	.503
	İzleme	Deney	20	16.85	2.00	.58	.004	.178
		Deney	20	13.60	5.00	1.31	-.805	1.363
	Ön Test	Kontrol	20	12.45	6.00	1.27	-1.015	1.012
		Deney	20	14.80	5.00	.95	-.805	1.383
Öz Bakım	Son Test	Kontrol	20	12.90	4.00	1.20	.033	.888
		Deney	20	18.25	6.00	1.40	-1.746	1.275
	İzleme	Deney	20	11.65	2.00	.74	-1.847	1.769
		Kontrol	20	12.50	3.00	1.10	1.976	1.290
	Ön Test	Deney	20	13.45	4.00	1.31	-.494	-.779
		Kontrol	20	12.50	5.00	1.10	.659	1.290
Son Test	Deney	20	14.25	3.00	1.06	-1.128	-.100	

Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelenmiştir. Bu amaçla Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesi için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında yer alması gerektiği ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda tüm alt boyutlarda ön-test ve son-testlerde Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada çocuk davranışlarını değerlendirme ölçek puanlarına ait betimsel istatistiklere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	N	Ortalama	Mod	SS	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
İsyankâr Davranışlar	Ön Test	Deney	20	86.80	56.00	13.40	.257	.186
		Kontrol	20	80.95	50.00	13.22	.725	.480
	Son Test	Deney	20	63.20	22.00	6.03	.028	-.278
		Kontrol	20	77.55	48.00	11.81	1.102	1.176
	İzleme	Deney	20	57.80	20.00	5.94	.995	.049

Uyum	Ön Test	Deney	20	73.90	23.00	5.46	-.199	.395
		Kontrol	20	67.70	17.00	4.47	-.666	.052
	Son Test	Deney	20	125.80	34.00	10.98	-.156	-1.404
		Kontrol	20	129.80	19.00	5.93	-.529	-.252
	İzleme	Deney	20	79.25	17.00	4.32	-.609	.101
Sosyal Kaygı	Ön Test	Deney	20	120.25	27.00	8.07	.580	-.783
		Kontrol	20	122.55	25.00	7.14	.430	.754
	Son Test	Deney	20	39.10	15.00	4.67	-.163	-1.347
		Kontrol	20	50.90	24.00	6.07	.343	.118
	İzleme	Deney	20	39.35	15.00	4.57	-.163	-1.347

Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelenmiştir. Bu amaçla Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesi için Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında yer alması gerektiği ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo incelendiğinde deney grubunda ve kontrol grubunda tüm alt boyutlarda ön-test ve son-testlerde Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin ± 2.0 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sebeple analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmada uygulanan Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerisi Eğitim Programı'nın uygulanması sonucunda deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği puanlarına ilişkin analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Ön-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Sosyal Yaşam	Deney	Ön-Test	20	52.20	1.30	38	.316	.754
	Kontrol	Ön-test	20	51.55	7.13			
Sorumluluk	Deney	Ön-Test	20	24.90	2.45	38	-3.381	.222
	Kontrol	Ön-test	20	27.25	2.14			
Öz Farkındalık	Deney	Ön-Test	20	20.75	.2.02	38	-2.238	.031*
	Kontrol	Ön-test	20	22.35	2.45			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	Ön-Test	20	18.35	1.46	38	-1.904	.065
	Kontrol	Ön-test	20	19.20	1.36			
Karar Verme	Deney	Ön-Test	20	14.50	1.27	38	-.201	.842
	Kontrol	Ön-test	20	14.60	1.81			
Hayatta Kalma	Deney	Ön-Test	20	13.60	1.31	38	-2.808	.234
	Kontrol	Ön-test	20	12.45	1.27			
Öz Bakım	Deney	Ön-Test	20	11.65	.74	38	-2.861	.132
	Kontrol	Ön-test	20	12.50	1.10			

*p<.05

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal yaşam ($t_{38}=.316$, $p>.05$), sorumluluk ($t_{38}=-3.381$, $p>.05$), cinsiyet farkındalığı ($t_{38}=-1.904$, $p>.05$), karar verme ($t_{38}=-.201$, $p>.05$), hayatta kalma ($t_{38}=-2.808$, $p>.05$) ve öz bakım ($t_{38}=.132$, $p>.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öz farkındalık ($t_{38}=-2.238$, $p<.05$) alt boyutu puanları ise deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmaması deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım alt boyutlarının deney ve kontrol

grubunun benzer özellikleri sahip olduğu, öz farkındalık alt boyutunda ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Ön-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
İsyankâr Davranış	Deney	Ön-Test	20	86.80	13.40	38	1.385	.174
	Kontrol	Ön-test	20	80.95	13.22			
Uyum	Deney	Ön-Test	20	125.80	10.98	38	-1.458	.153
	Kontrol	Ön-test	20	129.80	5.93			
Sosyal Kaygı	Deney	Ön-Test	20	120.25	8.07	38	-.954	.346
	Kontrol	Ön-test	20	122.55	7.14			

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre isyankâr davranış ($t_{38}=1.385$, $p>.05$), uyum ($t_{38}=-1.458$, $p>.05$) ve sosyal kaygı ($t_{38}=-.954$, $p>.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Anlamlı farklılaşma olmadığı için deney ve kontrol grubunun benzer özellikleri sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Sosyal Yaşam	Deney	Son-Test	20	58.80	4.04	38	2.668	.011
	Kontrol	Son-test	20	54.65	5.65			
Sorumluluk	Deney	Son-Test	20	27.65	1.95	38	.321	.750
	Kontrol	Son-test	20	27.45	1.98			
Öz Farkındalık	Deney	Son-Test	20	20.85	2.32	38	-3.267	.002*
	Kontrol	Son-test	20	23.00	1.80			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	Son-Test	20	20.70	1.26	38	1.505	.141
	Kontrol	Son-test	20	20.15	1.03			
Karar Verme	Deney	Son-Test	20	15.80	.83	38	1.717	.094
	Kontrol	Son-test	20	15.20	1.32			
Hayatta Kalma	Deney	Son-Test	20	12.95	1.19	38	-5.427	.000**
	Kontrol	Son-test	20	14.80	.95			
Öz Bakım	Deney	Son-Test	20	13.45	1.31	38	2.476	.018*
	Kontrol	Son-test	20	12.50	1.10			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyutları son test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal yaşam ($t_{38}=2.668$, $p>.05$), sorumluluk ($t_{38}=.750$, $p>.05$), cinsiyet farkındalığı ($t_{38}=.141$, $p>.05$), karar verme ($t_{38}=.094$, $p>.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öz farkındalık ($t_{38}=-3.267$, $p<.05$), hayatta kalma ($t_{38}=-5.427$, $p<.05$) ve öz bakım ($t_{38}=2.476$, $p<.05$) son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öz farkındalık alt boyutunda kontrol grubunun puanları ($\bar{x}=23.00$) deney grubunun puanlarından ($\bar{x}=20.85$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Hayatta kalma alt boyutunda kontrol grubunun puanları ($\bar{x}=14.80$) deney grubunun puanlarından ($\bar{x}=12.95$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öz bakım alt boyutunda deney grubunun puanları ($\bar{x}=13.45$) kontrol grubunun puanlarından ($\bar{x}=12.50$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
İsyankâr Davranış	Deney	Son-Test	20	63.20	6.03	38	-4.837	.000**
	Kontrol	Son-test	20	77.55	11.85			
Uyum	Deney	Son-Test	20	73.90	5.93	38	3.730	.001*
	Kontrol	Son-test	20	67.70	4.47			
Sosyal Kaygı	Deney	Son-Test	20	39.10	4.67	38	-6.881	.000**
	Kontrol	Son-test	20	50.90	6.07			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre isyankar davranış ($t_{38}=-4.837$, $p<.05$), uyum ($t_{38}=3.730$, $p<.05$) ve sosyal kaygı ($t_{38}=-6.881$, $p<.05$) puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İsyankâr davranış alt boyutunda kontrol grubunun puanları ($\bar{x}=77.55$) deney grubunun puanlarından ($\bar{x}=63.20$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Uyum alt boyutunda deney grubunun puanları ($\bar{x}=73.90$) kontrol grubunun puanlarından ($\bar{x}=67.70$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sosyal kaygı alt boyutunda kontrol grubunun puanları ($\bar{x}=50.90$) deney grubunun puanlarından ($\bar{x}=39.10$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği Ön-Test/Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	P
Sosyal Yaşam	Deney	Ön-Test	20	52.20	1.30	19	-8.236	.000**
		Son-Test	20	58.80	.90			
	Kontrol	Ön-test	20	51.55	7.13	19	-4.937	.000**
		Son-test	20	54.65	5.65			
Sorumluluk	Deney	Ön-Test	20	24.90	2.45	19	-6.714	.000**
		Son-Test	20	27.65	1.95			
	Kontrol	Ön-test	20	27.25	2.14	19	-.433	.670
		Son-test	20	27.45	1.98			
Öz Farkındalık	Deney	Ön-Test	20	20.75	2.02	19	-.525	.606
		Son-Test	20	20.85	2.32			
	Kontrol	Ön-test	20	22.35	2.45	19	-1.488	.153
		Son-test	20	23.00	1.80			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	Ön-Test	20	18.35	1.46	19	-9.246	.000**
		Son-Test	20	20.70	1.26			
	Kontrol	Ön-test	20	19.20	1.36	19	-3.047	.007*
		Son-test	20	20.15	1.03			
Karar Verme	Deney	Ön-Test	20	14.50	1.27	19	-3.557	.002*
		Son-Test	20	15.80	.83			
	Kontrol	Ön-test	20	14.60	1.81	19	-2.565	.019*
		Son-test	20	15.20	1.32			
Hayatta Kalma	Deney	Ön-Test	20	13.60	1.31	19	-5.339	.000**
		Son-Test	20	14.80	.95			
	Kontrol	Ön-test	20	12.45	1.27	19	-1.557	.131
		Son-test	20	12.90	1.20			
Öz Bakım	Deney	Ön-Test	20	11.65	.74	19	-6.990	.000**
		Son-Test	20	13.45	1.31			
	Kontrol	Ön-test	20	12.50	1.10	19	.000	1.000
		Son-test	20	12.50	1.10			

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; sosyal yaşam ($t_{19}=-8.236$, $p<.05$), sorumluluk ($t_{19}=-6.714$, $p<.05$), cinsiyet farkındalığı ($t_{19}=-9.246$, $p<.05$), karar verme ($t_{19}=-3.557$, $p<.05$), hayatta kalma ($t_{19}=-5.339$, $p<.05$) ve öz bakım ($t_{19}=-6.990$, $p<.05$) son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öz farkındalık alt boyutu son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{19}=-.525$, $p>.05$). Tablo incelendiğinde sosyal yaşam (ÖT \bar{x} =52.20, ST \bar{x} =58.80), sorumluluk (ÖT \bar{x} =24.90, ST \bar{x} =27.65), cinsiyet farkındalığı (ÖT \bar{x} =18.35, ST

$\bar{x}=20.70$), karar verme (ÖT $\bar{x}=14.50$, ST $\bar{x}=15.80$), hayatta kalma (ÖT $\bar{x}=13.60$, ST $\bar{x}=14.80$) ve öz bakım (ÖT $\bar{x}=11.65$, ST $\bar{x}=13.45$) alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların ön-test aritmetik ortalamalarının son-test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerileri ve davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda kontrol grubunda; sosyal yaşam ($t_{19}=-4.937$, $p<.05$), cinsiyet farkındalığı ($t_{19}=-3.047$, $p<.05$), karar verme ($t_{19}=-2.565$, $p<.05$) alt boyutları son test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sorumluluk ($t_{19}=-.433$, $p>.05$), öz farkındalık ($t_{19}=-1.488$, $p>.05$), hayatta kalma ($t_{19}=-1.557$, $p>.05$) ve öz bakım ($t_{19}=.000$, $p>.05$) alt boyutları son test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Ön-Test/Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
İsyankâr Davranışlar	Deney	Ön-Test	20	86.80	13.59	19	10.332	.000**
		Son-Test	20	63.20	6.03			
	Kontrol	Ön-test	20	80.95	13.22	19	3.529	.002*
		Son-test	20	77.55	11.81			
Uyum	Deney	Ön-Test	20	73.90	5.93	19	26.571	.000**
		Son-Test	20	125.80	10.98			
	Kontrol	Ön-test	20	67.70	4.47	19	65.288	.000**
		Son-test	20	129.80	5.46			
Sosyal Kaygı	Deney	Ön-Test	20	120.25	8.07	19	58.130	.000**
		Son-Test	20	39.10	4.67			
	Kontrol	Ön-test	20	122.55	7.14	19	98.139	.000**
		Son-test	20	50.90	6.07			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; isyankâr davranışlar ($t_{19}=10.332$, $p<.05$), uyum ($t_{19}=26.571$, $p<.05$) ve sosyal kaygı ($t_{19}=58.130$, $p<.05$) boyutları son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İsyankâr davranışlar (ÖT $\bar{x}=86.20$, ST $\bar{x}=63.20$), uyum (ÖT $\bar{x}=125.80$, ST $\bar{x}=73.90$) ve sosyal kaygı (ÖT $\bar{x}=120.25$, ST $\bar{x}=39.10$) alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların

ön-test aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda kontrol grubunda; isyankâr davranışlar ($t_{19}=3.529$, $p<.05$), uyum ($t_{19}=65.288$, $p<.05$) ve sosyal kaygı ($t_{19}=98.139$, $p<.05$) boyutları son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 17: Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanlarının Deney Grubuna Ait Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Sosyal Yaşam	Deney	Son-Test	20	58.80	4.04	19	-13.058	.000**
		İzleme	20	65.45	3.56			
Sorumluluk	Deney	Son-Test	20	27.65	1.95	19	-8.128	.000**
		İzleme	20	31.00	1.48			
Öz-Farkındalık	Deney	Son-Test	20	20.85	2.32	19	-9.135	.000**
		İzleme	20	25.15	1.30			
Cinsiyet Farkındalığı	Deney	Son-Test	20	20.70	1.26	19	-5.325	.000**
		İzleme	20	22.65	1.56			
Karar Verme	Deney	Son-Test	20	15.80	.83	19	-5.688	.000**
		İzleme	20	16.85	.58			
Hayatta Kalma	Deney	Son-Test	20	12.95	1.19	19	-14.300	.000**
		İzleme	20	18.25	1.40			
Öz Bakım	Deney	Son-Test	20	13.45	1.31	19	-3.107	.006*
		İzleme	20	14.25	1.06			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; sosyal yaşam ($t_{19}=-13.058$, $p<.05$), sorumluluk ($t_{19}=-8.128$, $p<.05$), öz farkındalık ($t_{19}=-9.135$, $p<.05$), cinsiyet farkındalığı ($t_{19}=-5.325$, $p<.05$), karar verme ($t_{19}=-5.688$, $p<.05$), hayatta kalma ($t_{19}=-14.300$, $p<.05$) ve öz bakım ($t_{19}=-3.107$, $p<.05$) izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Tablo incelendiğinde sosyal yaşam (ST \bar{x} =58.80, İzleme \bar{x} =65.45) , sorumluluk (ST \bar{x} =27.65, İzleme \bar{x} =31.00), öz farkındalık (ST \bar{x} =20.85, İzleme \bar{x} =25.15) cinsiyet farkındalığı (ST \bar{x} =20.70, İzleme \bar{x} =22.65), karar verme (ST \bar{x} =15.80, İzleme \bar{x} =16.85), hayatta kalma (ST \bar{x} =12.95, İzleme \bar{x} =18.25) ve öz bakım (ST \bar{x} =13.45, İzleme \bar{x} =14.25) alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların son test aritmetik

ortalamalarının izleme testi aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda etkinin kalıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek Puanlarının Deney Grubuna Ait Son Test-İzleme Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	Ölçüm	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
İsyankâr Davranış	Deney	Son-Test	20	63.20	6.03	19	6.010	.000**
		İzleme	20	57.80	5.94			
Uyum	Deney	Son-Test	20	73.90	5.93	19	-6.249	.000**
		İzleme	20	79.25	4.32			
Sosyal Kaygı	Deney	Son-Test	20	39.10	4.67	19	-.754	.460
		İzleme	20	39.15	4.57			

*p<.05, **p<.01

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçek amacıyla uygulanan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t testi sonucunda deney grubunda; isyankar davranış ($t_{19}=6.010$, $p<.05$) ve uyum ($t_{19}=-6.249$, $p<.05$) izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal kaygı ($t_{19}=-.754$, $p>.05$) alt boyutu izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. İsyankâr davranış alt boyutunda (ST \bar{x} =63.20, İzleme \bar{x} =57.80) 60-72 aylar arasındaki çocukların son test aritmetik ortalamalarının izleme aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutunda (ST \bar{x} =73.90, İzleme \bar{x} =79.25) izleme aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. İsyankâr davranış alt boyutunda etkinin kalıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde deney ve kontrol grubu çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının istatistiksel analizlerinden ulaşılan sonuçlar tartışılmış, elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Çalışmada 60-72 aylar arası çocuklara uygulanan Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği puanları ön test-son test ve izleme testi değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar;

Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitimi Programının çocukların yaşam becerileri ve davranış düzeyleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla deneme ve kontrol grubuna Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek Puanları ön-test analizleri incelendiğinde *sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma* ve *öz bakım* alt boyutlarının deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu, fakat *öz farkındalık* alt boyutunda ise deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların *öz farkındalık* alt boyutu puanları karşılaştırıldığında kontrol grubunun puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde *isyankâr davranış, uyum ve sosyal kaygı* puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Analizler sonucunda anlamlı farklılaşmanın elde edilmemesi nedeniyle deney ve kontrol grubunun benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada örneklem grupları tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlendiği zaman deneysel araştırma yöntemlerinde tamamen benzer gruplara ulaşmak oldukça zor olmaktadır. Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları *sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım* ve Çocuk

Davranışları Değerlendirme Ölçeği alt boyutları *isyankâr davranış*, *uyum ve sosyal kaygı* puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığına ulaşılmıştır. Bu nedenle kontrol grubu *öz farkındalık* alt boyutu puanı deney grubu puanından daha yüksek olmasından dolayı çalışmada yeni bir örneklem grubu belirlenmesine gerek görülmemiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları son test analizleri incelendiğinde *sosyal yaşam*, *sorumluluk*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme* puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kontrol grubu çocuklara uygulanan okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan sosyal ve duygusal, öz bakım becerileri ve dil gelişimi ile ilgili kazanımların çocukların *sosyal yaşam*, *sorumluluk*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme* alt boyut puanlarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. *Öz farkındalık*, *hayatta kalma* ve *öz bakım* son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Öz farkındalık* ve *hayatta kalma* alt boyutlarında kontrol grubunun puanları deney grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. *Öz farkındalık* alt boyutu kontrol grubu puanlarının lehine yüksek olmasının nedeni ön testlerde *öz farkındalık* alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farkla başlamış olması olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ön testlerde *öz farkındalık* alt boyutunda düşük aritmetik ortalamaya sahipken son test puanlarında da bu durum devam etmektedir. Deney grubu *öz farkındalık* alt boyutu aritmetik ortalaması son test puanları ön test puanlarına oranla yükselme gözlemlenmektedir. *Hayatta kalma* alt boyutunda kontrol grubunun puanları deney grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olması; kontrol grubu çocuklara uygulanan okul öncesi eğitim programının *hayatta kalma* alt boyutu üzerine daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. *Öz bakım* alt boyutunda deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgular doğrultusunda deney grubuna uygulanan scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının çocukların *öz bakım* alt boyutu son test puanları üzerinde kontrol grubu son test puanlarına oranla daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları son test puanları incelendiğinde *isyankâr davranış*, *uyum ve sosyal kaygı* puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *İsyankâr davranış* ve *sosyal kaygı* alt boyutlarında kontrol grubunun

puanları deney grubunun puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. *Uyum* alt boyutunda deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çalışmada ulaşılan bulgularda Çocuk Davranışlarını Değerlendirme ölçeğinden yüksek puan alınması çocuğun istenmeyen davranışlarının fazla olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şehirli, 2007). Yıldırım (2017), çalışmasında yaşam becerileri eğitim programı uyguladığı 5-6 yaş deney grubu çocukların sosyal uyum alt faktörü son test puanlarının kontrol grubu puan ortalamalarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göktürk İnce (2014), çalışmasında barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının 5 yaş grubu çocukların sosyal uyumları üzerine etkisini incelemiş ve bulgular doğrultusunda eğitim programının çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerine olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada çocukların uyum alt boyutu son test puanları ön test puanlarına oranla anlamlı düzeyde farklılaşma gözlemlenmiştir. Fakat araştırma bulguları daha önce gerçekleştirilen araştırmalar ile aynı sonuca ulaşmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan okul öncesi eğitim programının deney grubuna uygulanan scamper tekniği temelli eğitim programına oranla çocukların uyum alt boyutu puanları üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Göl Güven (2019) tarafından çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleyen bir eğitim programı olan Lions Quest Yaşam Becerileri Programı (LQYBP)'nin çocukların davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda eğitim programı ile sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışları arasında olumlu yönde ilişkiye ulaşılırken, olumsuz öğrenci davranışları arasında bir ilişki bulunmadığına ulaşılmıştır. Bu çalışmayla paralel olarak araştırma sonucu scamper tekniği temelli eğitim programının deney grubu çocukların *isyankâr davranış* ve *sosyal kaygı* alt boyutlarında istenen davranış kazanımları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Deney grubu çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; *sosyal yaşam*, *sorumluluk*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme*, *hayatta kalma* ve *öz bakım* son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Öz farkındalık* alt boyutu son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Tablo incelendiğinde *sosyal yaşam*, *sorumluluk*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme*, *hayatta kalma* ve *öz bakım* alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların ön-test aritmetik ortalamalarının son-test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu *öz farkındalık* alt

boyutu son test ön test puanlarında farklılaşmanın olmaması hazırlanan eğitim programında öz farkındalık becerisini destekleyen etkinliklerin çocukların gelişimini destekleme konusunda yetersiz olduğunu göstermektedir. Genel olarak Okul Öncesi Yaşam Becerileri Ölçeğinden ulaşılan sonuçlar Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının çocukların yaşam becerileri düzeylerini artırdığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde uygulanan yaşam becerileri eğitim programlarının yaşam becerileri düzeyini arttırdığına ulaşılan birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Botvin, Griffin, Paul ve Macaulay (2003) gerçekleştirdikleri çalışmada yaşam becerileri eğitim programı uygulanan deney grubunun problem davranışlarında azalma ve benlik saygısı puanlarında yükselme olduğu görülmüştür. Yıldırım (2017), deneysel desende gerçekleştirdiği çalışmasında 5-6 yaş arası çocuklara 12 hafta süre ile uyguladığı yaşam becerileri eğitimi programının çocukların yaşam beceri düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Topcu Bilir (2019), beş yaş grubu çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasını deneysel desende gerçekleştirmiştir. Uyguladığı yaşam becerileri programının çocukların yaşam beceri düzeyleri üzerine olumlu etkisi olduğuna ulaşmıştır. Yine yapılan araştırmalarla paralel olarak Altok (2022), çalışmasında yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaşlar arası çocukların yaşam becerileri düzeyleri üzerine etkisini incelemiştir. 12 hafta süren uygulamaların ardından eğitim programının çocukların yaşam becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Sharma (2021), dünya sağlık örgütünün ele aldığı yaşam becerilerini temele alıp beyin fırtınası, sınıf tartışması gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yaşam becerileri eğitimi değerlerin öğretiminin ve çocukların olumlu zihinsel ve sosyal sağlığını geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Kılıç ve Gültekin (2015), tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin öz-yönetim becerileri son-test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Özbay ve Nazlı (2021), tarafından yürütülen çalışmada uygulanan eğitim programının öğrencilerin sosyal ilgileri ve ilişkileri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca izleme testi sonuçlarına göre eğitim programının olumlu etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Kutsal ve Nazlı (2022), tarafından gerçekleştirilen çalışmada problem davranışlar gösteren öğrencilere uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın (YBPP), öğrencilerin yaşam becerileri ve problem davranışları üzerine etkisini araştırmışlardır. Uygulanan eğitimin deney grubunda yer alan öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini olumlu yönde etkilediği problem davranışlarda ise azalmasında etkili olduğu ayrıca bu etkinin dört buçuk ay sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan çalışmaların sonuçları bu çalışmada ulaşılan bulgularla benzer olduğu görülmektedir.

Scamper tekniği çocukların yeni fikirler geliştirmelerini ve keşifler yapmalarını destekler. Düşünce kalıplarının kırılmasını sağlayarak esnek düşünmeye teşvik eder. Çocukların fikirlerini değiştirip geliştirmelerini destekler ve yaratıcılıklarını geliştirir (Yıldız, Esrael, 2002). Literatürde scamper tekniği ile ilgili gerçekteşirilen çalışmalara ulaşılmaktadır. Bu çalışmalar arasında Yiğitalp (2014), scamper tekniğinin 5 yaş grubu çocukların problem çözmeye becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Eğitim sonrası deney grubu çocukların problem çözmeye becerisi puanlarında artış gözlenmiştir. Kaytez (2015), çalışmasında beş yaş grubu çocuklarda scamper eğitim programının yaratıcılık üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada deney grubu çocuklarının puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2022), çalışmasında scamper tekniği kullanılarak uygulanan çevre eğitiminin 60-72 aylar arası çocukların çevre farkındalığı ve tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Bulgular sonucunda deney grubu ön test ve son testler arasında son testler lehine anlamlı düzeyde fark olduğuna ulaşılmıştır. Yüce (2023), araştırmasında scamper uygulamalarının okul öncesi eğitime devam eden çocukların bilişsel tempoları üzerine etkisini incelemiştir. Bulgular incelendiğinde deney grubu çocukların ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark görülmüştür. Uygulamalar sonrası deney grubu çocukların tepki sürelerinde kısıalma ve hata sayılarında azalma gözlemlenmiştir. Scamper tekniği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşam becerileri alt boyutları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmalar scamper tekniği kullanılarak gerçekteşirilen eğitim uygulamalarının çocukları olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Bu çalışma sonucu ulaşılan bulguların gerçekteşirilen diğer çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda kontrol grubunda; *sosyal yaşam*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme* alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Sorumluluk*, *öz farkındalık*, *hayatta kalma* ve *öz bakım* alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kontrol grubu *sosyal yaşam*, *cinsiyet farkındalığı*, *karar verme* alt boyutlarında son test puanları ön test puanları lehine yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek son test puanları ön test puanlarına göre incelendiğinde deney grubu son test puan ortalamalarının kontrol grubu son test puan ortalamalarına oranla daha fazla artış gösterdiği görülmektedir. Topcu Bilir (2019), çalışmasında yaşam becerileri programı uygulanmayan kontrol grubu çocukların yaşam becerileri son test puanlarında ön test puanlarına göre bir artış olduğu, son

test puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2013 yılında güncellenerek uygulamaya alınan Okul Öncesi Eğitim Programı 2013'te yer alan okul öncesi eğitimin dayandığı temel ilkeler çocukların çok yönlü gelişimini destekler niteliktedir. Okul öncesi eğitim ile çocuklara sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşma, işbirliği, sorumluluk, yardımlaşma becerileri ile duygu ve davranışları kazandırmak, çocukların kendine güven ve saygı duymasını destekleyerek öz denetim sahibi olmalarını sağlamak, kendi duygularını fark ederek ifade edebilmeleri ve başkalarının duygularını fark edebilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2013). Bu doğrultuda kontrol grubuna uygulanan eğitim programının *sosyal yaşam, cinsiyet farkındalığı, karar verme* alt boyutlarını destekleyerek bu alt boyutların puanlarında istatistiksel olarak bir artış olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Deney grubu çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; *isyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı* boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *İsyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı* alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların ön test aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme ölçeğinde alınan puanların yüksek olması çocukta gözlemlenen istenmeyen davranışların fazla olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Şehirli, 2007). Bu nedenle son test puanlarının ön test puanlarına oranla daha düşük olması deney grubu çocukların istenen davranış düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde farklı eğitim programlarının çocuk davranışları üzerine etkisinin incelendiği çalışmalara ulaşılmaktadır. Uzmen ve Mağden (2002), çalışmasını okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirmiştir. Deneysel desen olarak yürütülen çalışmada resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu çocuklara okunan kitapların erkek çocukların paylaşma kız çocukların yardım etme davranışları üzerine etkisi olduğuna ulaşılmıştır. Emir (2011), araştırmasında okul öncesi dönemde eğitim amacıyla kullanılan tiyatro, sinema, çizgi film, internet oyunları, televizyon dizileri ve bilgisayar eğitim CD'lerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklara etkisini incelemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre televizyon dizileri ve internet oyunlarının çocukların prososyal davranışları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu, çizgi film, tiyatro, sinema ve bilgisayarda eğitim CD'lerinin olumlu etki gösterdiğine ulaşılmıştır.

Semerci (2022), çalışmasında çocuk merkezli oyun terapisinin 4-6 yaşlar arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri üzerine etkisini incelemiştir. Uygulanan program deney grubunda yer alan çocukların davranış problemlerinde azalmasını sağlarken sosyal beceri düzeylerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan izleme testleri bu etkinin kalıcılığının devam ettiğini göstermiştir. Fernandez Cabezas, Benitez, Fernandez, Justicia, Justicia Arraez (2011), örneklem grubunu 3 yaş çocukların oluşturduğu çalışmada tek grulu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim programının uygulanmasının ardından ulaşılan veriler çocukların sosyal yeterlilik alanlarında önemli ilerlemeler ve anti sosyal davranış puanlarında düşüş olduğunu göstermiştir. Literatürde yer alan eğitim programlarının çocuk davranışları üzerine etkisinin incelendiği çalışmaların sonuçları çalışmada ulaşılan bulgularla benzer olduğu söylenebilmektedir. Bireylerin yaşam becerilerindeki gelişme onların sosyalleşmesini ve toplumsallaşmasını da hızlandırır (Bolat, 2021). Bireylerin olumlu benlik algılarını geliştirirken kişiler arası ilişkileri de desteklemektedir. Aynı zamanda yaşam becerileri zihinsel ve davranışsal problemlerin önüne geçerek aile ve toplum bağlarının geliştirilmesine yardımcı olur (Alakoç Pirpir, 2019). Bu nedenle yaşam becerileri gelişen çocukların aynı zamanda olumlu davranış kazanmaları da desteklenmiş olacaktır.

Kontrol grubu çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t testi sonucunda kontrol grubunda; *isyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı* boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *İsyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı* alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların ön test aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarının çocukların davranışları üzerine olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları arasında yer alan; çocukların zihin, beden, ahlak, ruh ve duygu bakımından sağlıklı ve dengeli şekilde, gelişmiş karakter ve kişiliğe sahip bireyler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda hazırlanan eğitim programlarının kontrol grubu çocukların davranışlarını olumlu destekleyeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puan analizlerine göre deney grubunda; *sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık,*

cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Tablo incelendiğinde *sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım* alt boyutlarında 60-72 aylar arasındaki çocukların izleme testi aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde yaşam becerileri konusunda gerçekleştirilen birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Farklı yöntemler kullanılarak hazırlanan eğitim programlarının yaşam becerileri gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışmalarda izleme testi sonrası ulaşılan bulgular uygulanan eğitim programlarının yaşam becerileri gelişimi üzerine etkisinin kalıcı olduğunu göstermiştir (Altok, 2022; Ataseven, 2019; Kaya, 2016; Yıldırım, 2017). Çalışmada izleme test ortalamaları son test ortalamalarına göre yüksek olması diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bulgular Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutlarında Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının etkilerinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarını ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçek alt boyutları puan analizlerine göre deney grubunda; *isyankâr davranış ve uyum* izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. *Sosyal kaygı* alt boyutu izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. İsyankâr davranış alt boyutunda 60-72 aylar arasındaki çocukların son test aritmetik ortalamalarının izleme aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutunda izleme aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeğinde izleme testinde alınan puanların düşmesi olumlu davranışların arttığı anlamına geldiği için *isyankâr davranış ve sosyal kaygı* alt boyutlarında Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının etkilerinin kalıcı olduğu söylenebilmektedir. *Uyum* alt boyutunda ise etkinin kalıcı olmadığı gözlemlenmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmacı tarafından geliştirilen Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının etkisini incelemek amacıyla deney ve kontrol grubu çocuklara Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ve Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği ön test-son test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan Okul Öncesi

Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği ön test sonuçlarına göre sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Öz farkındalık alt boyutu puanları ise deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında isyankâr davranış, uyum ve sosyal kaygı puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerini ölçmek amacıyla uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları son test puanları deney ve kontrol grupları arasında sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Öz farkındalık, hayatta kalma ve öz bakım son test puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Öz farkındalık ve hayatta kalma alt boyutlarında kontrol grubunun puanları deney grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz bakım alt boyutunda deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

60-72 aylar arasındaki çocukların davranış düzeylerini ölçmek amacıyla uygulanan Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutu son test puanları deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre isyankâr davranış, uyum ve sosyal kaygı puanları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. İsyankâr davranış alt boyutunda kontrol grubunun puanları deney grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek, uyum alt boyutunda deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek, sosyal kaygı alt boyutunda kontrol grubunun puanları deney grubunun puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programı uygulanan deneme grubunun Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyutları sosyal yaşam, sorumluluk, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma, öz bakım son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Öz farkındalık alt boyutunda son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Kontrol grubu çocukların Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçeği alt boyutları sosyal yaşam, cinsiyet farkındalığı, karar verme son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı

düzeyde farklılaşmıştır. Sorumluluk, öz farkındalık, hayatta kalma ve öz bakım alt boyutları son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programı uygulanan deney grubunun Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği alt boyutları isyankâr davranışlar, uyum, sosyal kaygı son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçek alt boyutları isyankâr davranışlar, uyum ve sosyal kaygı son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

60-72 aylar arası deneme grubu çocuklara uygulanan Okul Öncesi Dönem Yaşam Becerileri Ölçek alt boyutları puanlarına göre yapılan bağımlı t-testi sonucunda deney grubunda; sosyal yaşam, sorumluluk, öz farkındalık, cinsiyet farkındalığı, karar verme, hayatta kalma ve öz bakım izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 60-72 aylar arasındaki çocukların son test aritmetik ortalamalarının izleme testi aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyutlarda etkinin kalıcı olduğu görülmüştür. Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçek alt boyutları puanlarına göre deney grubunda; isyankâr davranış ve uyum izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Sosyal kaygı alt boyutu izleme puanları son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. İsyankâr davranış ve uyum alt boyutlarında çocukların son test aritmetik ortalamalarının izleme aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Uyum alt boyutunda izleme aritmetik ortalamalarının son test aritmetik ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. İsyankâr davranış alt boyutunda etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler

- Çocukların yaşam becerilerini geliştirmeye, çocukların yaşam becerilerinin temel bileşenlerin farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimler ve ebeveyn-çocuk etkileşimli etkinlikler düzenlenebilir.
- Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikte çocukların yaşam becerileri üzerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem çözüme*. (Çev. Güneş Korkmaz), Ankara: Pegem Akademi.
- Ahmed, S. M. (2016). The integration of SCAMPER creativity technique and morphology design method for enhancing the process of lighting fixtures design. *International Design Journal*, 1-15.
- Akar Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (32), 90-99.
- Akinoğlu, O. (2019). Öğretim kuram ve modelleri, Ş. Tan. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*. (s.105-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Alakoç Pirpir, D. (2019). Çocuklarda yaşam becerileri, N. Aral. (Ed.). *Çocuk gelişimi uygulamaları içinde*. (s. 34-58). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Al Mohtadi, R. M., & Al Zboon, H. S. (2017). Training program efficacy in developing health life skills among sample selected from kindergarten. *Children Journal of Education and Learning*, 6(2), 212-219.
- Al Zayat, N. M. (2014). The development of creative thinking in preschool teachers: The effects of scamper program. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(3), 81-87.
- Altıparmak, T. (2019). *Ortaokul 8. sınıf basit makineler ünitesinde scamper tekniği uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Altok, M. (2022). *Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Altun, İ. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*, 23, 575-584.
- Animasahun, R. A. (2014). Effects of scamper creativity training in the prevention of social problems among selected inmates in nigeria prisons. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(3), 301-305.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme, öğretim* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2022). *Scamper Tekniğinin 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Aydın, İ., & Çilci, Ş. (2020). SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 223-261.
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bagozzi, R., Gopinath, M., & Nyer, P.U. (1999). The role of emotions in marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2), 184-206.
- Baltaş, Z., & Baltas, A. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Baş, M. (2021). Problem çözme becerileri, Y. Bolat. (Ed.). *Yaşam Becerileri Eğitimi Kavram, Beceri, Gelişim ve Uygulama* içinde. (s.22-60). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, Ş. (2018). *Sanatsal yaratım sürecinde scamper tekniğinin kullanılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Baş, Ş., & Kaptan, A.Y. (2021). Sanatsal yaratım sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1126-1149.
- Bingham, A. (2016) *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: Ferhan Oğuzkan). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bolat, Y. (2021). Yaşam becerilerinin kavramsal boyutu, Y. Bolat. (Ed.). *Yaşam Becerileri Eğitimi Kavram, Beceri, Gelişim ve Uygulama* içinde. (s.2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bolat, Y., & Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE Journals*, 1-17.
- Boonpracha, J. (2023). SCAMPER for creativity of students' creative idea creation in product design. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 1-11.

- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 12(4), 1-17.
- Boysak, M. E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Bozoğlan, B., & Çankaya, İ. (2012). Psikolojik danışmanların duygularla başa çıkma yollarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 15-27.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buluş, M., Atan, A., & Erten Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575-590.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş. & Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileriyle ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565.
- CBSE (2013). Teacher's manual–life skills for class-VIII, India.
- Ceylan, A., & Savi, F.Z. (2003). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0(29).
- Cüceloğlu, D. (2001). *Yeniden insan insana*. (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (2007). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çağlar, K. (2018). *Herkes için etkili iletişim stratejileri*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Çalık, T., Sezgin, F., & Çalık, C. (2020). *Yönetimde problem çözme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çankaya, E. (2021). *Montessori günlük yaşam becerileri çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan çocukların öz bakım becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dağ, İ. (2014). Etkili iletişimin eğitim yönetiminde rolü. *Journal of Qafqaz University-Philology and Pedagogy*, 2(2), 199-214.
- Dağlıoğlu, H. E. (2020). Yaratıcılık hayal gücü ve zeka ilişkisi, E. Çelebi Öncü. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde. (s.46-74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Danış, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2014). Enhancing youth development through sport, *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Donat Bacioğlu, S. (2020). 0-6 Yaş bebeklik ve erken çocukluk dönemi uyum ve davranış problemleri. F. Savi Çakar (Ed.). *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları* içinde. (s.117-159). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ecer, F. (2020). *Çok kriterli karar verme*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eker, A. & Sak, U. (2016). Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin (yazıd) sosyal geçerliği. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 71-87.
- Elibol, F. (2012). Okul öncesinde yaratıcılık eğitiminde ailenin rolü, E. Çelebi Öncü. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde. (s.176-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Elkatmış, M. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4) 1341-1351.
- Emir, Ö. M. (2011). *Çocuk programlarının 60-72 aylık çocuk davranışlarına etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective part1. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 26(1).
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2).
- Erdem, A. R., & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 58-69.
- Erdiller Yatmaz, Z. B. (2020). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar, İ. H. Dikmen. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde. (s.54-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.

- Erdönmez, İ. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde scamper tekniği ile steam uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Esentaş, M., Işıkgöz, E., Güzel, P., & Özbey, S. (2018). Spor yöneticilerinde öz-farkındalık: Bir ölçek uyarlama çalışması. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1).
- Eurich, T. (2019). Öz farkındalık tam olarak nedir (ve nasıl geliştirilir). *Duygusal Zeka: Öz Farkındalık içinde*. (Çev. Taner Gezer). İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Fernandez Cabezas, M., Benitez, J. L., Fernandez, E., Justicia., F., & Justicia Arraez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(3), 337-347.
- Fox, J., Schroeder, D. & Lodl, K. (2003). Life skill development through 4-h clubs: The perspective of 4-H alumni. *Journal of Extension*, 41(6).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education. *New York: The McGraw-Hill Companies*.
- Gatumi, J. C., & Kathuri, W. N. (2018). An exploration of life skills programme on preschool children in embu west, Kenya, *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 1-6.
- George. D.. & Mallery. M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gladding, S. T. (2011). Using creativity and the creative arts in counseling: An international approach. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4 (35), 1-7.
- Glenn, R. E. (1997). Scamper for student creativity. *Education Digest*, 62(6), 67.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gooden, C., & Kearns, J. (2013). The importance of communication skills in young children. *HDI Research Brief, Summer*.
- Gökçek, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının model ve modelleme ile yaşam becerilerine ait görüşlerinin biliş ötesi farkındalıklarıyla arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Empatik eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11(5), 77-86.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barişçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Göl Güven, M. (2019). LİONS quest yaşam becerileri programının Türkiye'deki uygulama örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 254-282.
- Gülbahar, B., & Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 437-462.
- Güney, M. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- İslim, Ö. F. (2009). *Bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin scamper (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğine göre işlenmesinin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Joseph, G. E., & Strain, S. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40.
- Kakavandi, K., Koohi, R., Shojaee, S., Movallali, G. & Norozali, S. (2017). The effectiveness of life skills training on the quality of life of mothers of children with hearing impairment, *Aud Vest Res*, 26(1), 34-40.
- Kar, A. K. (2011). Importance of life skills for the professionals of 21st century. *The IUP Journal of Soft Skills*, 5(3), 35-45.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. (36. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karayol, S., & Temel, F. (2018). Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 143-174.
- Kaya, A. (2020). İletişime giriş temel kavramlar ve süreçler, A. Kaya. (Ed.). *İnsan İlişkileri ve İletişim* içinde. (s.2-31). Ankara Pegem Akademi.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kaytez, N. (2015). *Beş yaş çocuklarının yaratıcılıklarına "Scamper eğitim programı'nın" etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kaytez, N., & Güngör Aytar, A. (2021). *Erken ocukluk döneminde yaratıcı düşünme tekniği scamper ve etkinlik rnekleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kervancı, F. (2008). *Büro alıanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerini geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi ğretmenlerinin empati beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksel lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- Kocatepe, O. (2017). *Ortaokul 6. sınıftan bilimleri dersi bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunda scamper tekniğinin akademik başarıya etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ağrı: Ağrı İbrahim een Üniversitesi.
- Koçak, R. (2005). Duygusal ifade eğitiminin programının niversite ğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 29-43.
- Kolburan, G., & Tosun, . (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model nerisi*. *Değerler eğitimi sempozyumu-sosyal ve kurumsal yönleriyle değerler eğitimi*, Bildiri zetleri. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Koran, N. (2020). ocukta yaratıcılığın gelişimi, E. Yazgın, Y. Yazgın, (Ed.). *Erken ocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı ocuk etkinlikleri* içinde. (s.53-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A., & Duman, A. (2016). Okul ncesi ğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Kuru Turalı, N. (2020). Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığın doğasını anlamak, E. Çelebi nc. (Ed.). *Erken ocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi* içinde. (s.2-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuru, N. (2020). Erken ocukluk döneminin tanımı, kapsamı ve nemi, G. Haktanır. (Ed.). *Erken ocukluk Eğitimine Giriş* içinde. (s.9-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kutsal, D., & Nazlı, S. (2022). Yaşam becerileri psikoeğitim programının 11. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1209-1232.
- Külekçi Akyavuz, E., & Karakaş, A. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1832-1851.
- Lidaka, A., & Lanka, S. (2014). Acquisition of youth life skills. *European Scientific Journal*, 1, 1-9.
- M.E.B. (2013). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mohtadi, R. M. A., & Zboon, H. S. A. (2017). Training program efficacy in developing health life skills among sample selected from kindergarten children, *Journal of Education and Learning*, 6(2), 212-219.
- Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- Mynors Wallis, L. (2005). *Problem-solving treatment for anxiety and depression: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
- Ocak, İ., & Kutlu Kalender, M.D. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 25(4), 1587-1600.
- Okutan, M., & Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 15-42.
- Onur, D., & Zorlu, T. (2018). Tasarım eğitiminde duyuşal farkındalık ve yaratıcılık ilişkisi üzerine. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 35(2), 89-118.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özaltay, N. (2020). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (scamper) tekniğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına ve materyal motivasyonlarına olan etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Özbay, G., & Nazlı, S. (2021). Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 805-832.
- Özcan, Y. (2019). *"Bulmaca Kulesi" programının yaşam becerileri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Özer, Z. (1996). Beyin fırtınası. *Bilim ve Teknik E-Dergisi*, 348, 50-53.
- Özerbaş, D. H. (2004). *Durumlu öğrenmenin duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36(177), 253-270.
- Öztürk, E., & Bektaş, M. (2018). Öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkökula geçişlerinde yaşam becerilerini kazanmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 74-88.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: Scamper örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 67-81.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Poon, J. C. Y., Au, A. C. Y., Tong, T. M. Y., & Lau, S. (2014). The feasibility of enhancement of knowledge and self-confidence in creativity: A pilot study of a three-hour scamper workshop on secondary students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 32-40.
- Radziszewski, E. (2017). SCAMPER and creative problem solving in political science: insights from classroom observation, *Journal of Political Science Education*, 13(3), 308-316.
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C.H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362-367.
- Rogers, C. R., & Akkoyun, F. (2019). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16 (1), 103-124.
- Roohi, F. (2014). Fostering life skills: Role of social science. *Gyanodaya*, 7(2), 6- 11.
- Rutch, E. (2019). *Empatiyi geliştirme rehberi*. (Çev. Ergün Hasgül, Ayşe Sezen Serpen, Veli Duyan) İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Saad, M. A. E. (2018). The effectiveness of a life skills training based on the response to intervention model on improving disruptive behavior of preschool children. *Online Submission*, 7(2), 60-66.

- Schurer, S. (2017). Does education strengthen the life skills of adolescents. Secondary and higher education are windows of opportunity for boosting students' life skills. IZA World of Labor. <https://wol.iza.org/articles/does-education-strengthen-the-life-skills-of-a>.
- Sefer, S. R., & Akfırat, O. N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8).
- Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2021). Erişim Adresi: <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratıcı.htm>, Erişim Tarihi: 18.11.2021.
- Serrat, O. (2009). *The scamper technique*, Erişim Adresi: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/27643/scamper-technique.pdf>], Erişim Tarihi: 07.08.2022.
- Sharma, K. (2021). Inculcation and promotion of values through life skills education at the school level. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*, 93-101. Erişim adresi: <https://www.mierjs.in/index.php/mjesty/article/view/1948/1411>.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sreehari, R., Juble, V., & Joseph, T. R. (2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9 (1), 193-195.
- Sreekumar, V. N. (2016). Life skill education among adoloscents. *International Journal of Current Research*, 8(10), 40787-40790.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şanlı, Z.S. (2021). *Erken çocukluk döneminde STEM etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Şentürk Aydın, R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Şimşek, N. (2019). Yaşam becerileri eğitimi ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 261-270.
- Tanrıkulu, B. (2001). İnsan kaynakları yönetiminin etkinliğinde iletişimin rolü. *Çağın Polisi dergisi*, 9 Erişim Adresi: <https://www.caginpolisi.com.tr/insan-kaynaklari-yonetiminin-etkinligind-e-iletisimin-rolu/>, Erişim Tarihi: 20.11.2022.
- Taşkın, N. (2020). Erken çocukluk eğitimine temel olan bazı görüşler, G. Haktanır. (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş İçinde*. (s.55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- TDK, (2021). Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim tarihi: 21.11.2022.
- Tiwari, P., Naik, P. R., Nirgude, A. S., & Datta, A. (2020). Effectiveness of life skills health education program: a quasi-experimental study among school students of south India. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1-5.
- Topcu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kurumsal Eğitimbilim*, 1(1), 33-47.
- Treffinger D.J., Young, G.C., Selby, E.C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. Florida: Center for Creative Learning.
- Tymes D. D., Outlaw, K. L., & Hamilton, B. K. (2016). Life skills interventions to improve social confidence, selfmanagement, and protection against drug use in rural elementary school aged children. *Journal of Community Health Nursing*, 33 (1), 11-19.
- Ulaş, E. (2017). *Madde bağımlılarının rehabilitasyonunda eylem araştırma temelli aile yaşam becerileri programının etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ulus, L. (2015). Evolution of empathy from infancy to adulthood. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2(8), 87-91.
- Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.

- UNESCO. (2004) *Report of the inter-agency working group on life skills in EFA*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Skills for life for children: Life skills and psychosocial support for children in emergencies; teacher guide for children*. Erişim adresi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232257>.
- UNICEF. (2002). *Skills for health: skills-based health education, including life skills*. UNICEF/ WHO. New York: UNICEF.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü* içinde. (s. 11-56). Ankara: TED Yayınları.
- Uzmen, Ö. (2020). Yaratıcılığı geliştirme etkinlikleri, E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.), *Erken Çocuklukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri* içinde. (s. 137-164). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 193-212.
- Ümmet, D., & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 153-170.
- Vajargah, K. F., Abolghasemi, M., & Sabzian, F. (2009). The place of life skills education in iranian primary school curricula. *World Applied Sciences Journal*, 7 (4), 432-439.
- Veli, E. S. (2020). *Montessori eğitim yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının günlük yaşam becerilerine ve ebeveyn tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- World Health Organization [WHO]. (1996). *Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance: programme on mental health*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organization [WHO]. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: WHO Department of Mental Health.

- World Health Organization [WHO]. (2000). *Regional framework for introducing lifeskills education to promote the health of adolescents into school education*. Bangkok: Thailand.
- World Health Organization [WHO]. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents* (Series of briefings on violence prevention: the evidence; NLM classification: HV 6625). Geneva, Switzerland.
- World Vision (2013). *Life skills manual for and with Afghan boys and girls*. Erişim adresi: https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/final_ls_afg.pdf/
- Yadav, P., & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 3561-70.
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: Scamper konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 485-494.
- Yayla Eskici, G., & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 3 (5), 1-15.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3874 - 3915.
- Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, Y., & Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405.
- Yıldız, V. (2003). Çocukların yaratıcılığını geliştirmede alternatif bir yol scamper. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 24, 16-19.
- Yıldız, V., & Esrael, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: Scamper. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 53-55.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (SCAMPER) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Yüce, M. (2023). *Scamper uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yüksel Şahin, F. (2020). İletişim becerilerine genel bir bakış, A. Kaya. (Ed.). *İnsan İlişkileri ve İletişim* içinde. (s.34-60). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2) 341-354.



EKLER

Ek 1: Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Scamper Tekniği Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Yaşam Becerilerine Etkisi” adıyla, 20/02/2023-15/05/2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Anket uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Selma İNAN

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

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