

# YAŞAM BECERİLERİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARINA ETKİSİ\*

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Dilşad KUTSAL<sup>1</sup>, Serap NAZLI<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Serap NAZLI danışmanlığında 2018 yılında Dilşad Kutsal tarafından tamamlanan "Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine ve Problem Davranışlarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, kutsaldilsad@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2293-6286.

2 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, serapnazli68@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8875-7926.

Geliş Tarihi: 05.12.2020 Kabul Tarihi: 01.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.836421

**Öz:** Okullarda görülen problem davranışlar bir toplum sorunu olarak değerlendirilmekte ve problem davranışların önlenmesinde proaktif ve erken müdahalelere odaklanılmaktadır. Öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesinde okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir konumu bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik anadolu lisesinde 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve problem davranışları olan öğrencilere uygulanan Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın (YBPP), öğrencilerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada ön test, son test, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu 2x4 karışık (split plot) desen kullanılmıştır. YBPP bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olarak uygulanmıştır. YBPP'nin deneklerin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi amacıyla gruplar ve ölçümler arası karşılaştırmaları yapmak için ANOVA testi kullanılmıştır. YBPP'nin, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışların azalmasında etkili olduğu ve bu etkinin dört buçuk ay sonra da devam ettiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yaşam becerileri, yaşam becerileri programı, problem davranış, gelişimsel ve önleyici rehberlik, ikincil önleme programı

# THE EFFECT OF LIFE SKILLS PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON THE 11<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' LIFE SKILLS AND BEHAVIORS

## Abstract:

Problem behaviors seen in schools are also considered as a social problem, and proactive and early interventions are focused on preventing these behaviors. School psychological counseling and guidance services have an important role in preventing students' problem behaviors. The aim of this study is to examine the effect of the Life Skills Psychoeducation Program(LSPP), which is applied to students who study at the 11th grade of the vocational and technical anatolian high school and have problem behaviors, on students' life skills and problem behaviors. In the research, 2x4 split plot design with pre-test, post-test, follow-up-1 and follow-up-2 control groups were used. The LSPP was implemented as a preliminary session, eight psychoeducation sessions, eight workshop sessions and the final session. ANOVA test was used to make comparisons between groups and measurements in order to evaluate the effect of the LSPP on students' life skills and problem behaviors. The LSPP increased the level of life skills and decreased the problem behaviours of the students in the experimental group. It was also realized that the impact of the program on the experimental group continued to be effective four and a half month later.

**Keywords:** life skills, life skills program, problem behavior, developmental and preventive counseling, secondary prevention program

## Giriş

Alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı, antisosyal davranışlar ve okul terk gibi çocuk ve ergen davranışları problem davranış olarak ele alınmakta ve toplumsal bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Jessor, 2016; Smith, 2017). Toplumsal ve hukuki kural-lara uymayan ve otorite tarafından onaylanmayan bu davranışlar, kınama, toplumsal reddetme hatta hapis cezası gibi sosyal kontrol mekanizmalarını ortaya çıkarmaktadır (Donovan ve Jessor, 1985; Jessor, 1987, 1991).

Ergenlik dönemindeki problem davranışlar, ergenlerin gelişim görevlerini tamam-layarak bir sonraki gelişim dönemi olan genç yetişkinlik dönemine başarıyla geçme-lerine engel olmaktadır. Kendilerini başarılı ve yetkin hissetmeyen problem davranış gösteren ergenler, toplumsal rollerini de yerine getiremezler (Jessor, 1991). Problem davranışlar ergenin yaşadığı toplumda, kurduğu sosyal ilişkiler içinde ve sosyal ilişki-

ler aracılığı ile görünür olmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Bu nedenle, bu davranışlar gelişimsel ve çevresel etkenler ile birlikte değerlendirilmelidir (Çakar, Tagay, Karataş ve Yavuzer, 2015).

Ergenlerde şiddet, madde kullanımı ve suç davranışının en yoğun yaşandığı dönem 15-17 yaşları arasındadır (Ögel, Tari ve Yılmazçetin Eke, 2005). Türkiye’de 2012-2016 yılları arasında 15-24 yaş aralığında her gün sigara kullanımı %3,8; ara sıra sigara kullanımı ise %0,4 oranında artış göstermiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında 2016 yılı verilerine göre, 15 yaş ve üzeri bireylerde her gün sigara kullanma oranında, Türkiye 3. sırada yer almıştır. Sigaraya başlama yaşı diğer yaş grupları ile kıyaslandığında, 2014 yılı verilerine göre, %47,8 oranla 15-19 yaş aralığında yoğunlaşmaktadır. Aynı verilere göre, 15-24 yaş aralığında her gün alkol kullanımı %1,9 oranında 2012-2016 yılları arasında artış göstermiştir (Sağlık Bakanlığı, 2016). Ergenlik döneminde madde deneme ve kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Türkiye’de sigara, alkol ve madde kullanımının daha çok ergenlik döneminde yaygın olan problem davranışlardan biri olduğu görülmektedir (İnanlı vd., 2009; Ögel, Tamar, Evren ve Çakmak, 2000; Ögel vd., 2004; Ögel, Taner ve Eke, 2006, Ünlü ve Evcin, 2014).

Ergenlik döneminde görülen problem davranış alanlarından bir diğeri ise, anti-sosyal davranışlardır. Başkalarının eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme, çalma, saldırganlık ve fiziksel şiddet gibi davranışlar, antisosyal davranışlar olarak değerlendirilmektedir (Jessor, 1987). OECD’nin öğrencilerde iyi oluş değerlendirme raporuna göre, Türkiye’de 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin yüzde 18,6’sı ayda en az birkaç kez akranları tarafından fiziksel ya da sözel şiddete maruz kalmaktadır (OECD, 2017). Çakar ve diğerlerinin (2015), anadolu lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve bu liselerde görev yapan öğretmenler ile yaptıkları araştırmada şiddet, saldırganlık ve kurallara uymama hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ifade ettiği başlıca problem davranışlar arasında yer almaktadır.

Okula devam etmede yaşanan problemler, problem davranışlardan biri olan, okul terkinin en temel göstergelerinden biridir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011). Türkiye’de öğrencilerin okulu ve dersi asma, derse geç kalma oranları OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Türkiye’de yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, problem davranışların ergenlerde yaş ve sınıf düzeyi ile birlikte arttığı yönündedir (Ayas ve Pişkin, 2011; Ercan, Türkmen, Karaman ve Çok, 2011; Güler, Güler, Ulusoy ve Bekar, 2009; Öngören, Sarıefe ve Balcı, 2017; Telef, 2014; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2014 ). Bu bilgiler ışığında, farklı problem davranışların en çok ergenlik döneminde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte, ergenlik döneminde yaşanan bir problem davranışın, başka problem davranışların görülme olasılığını artırdığı görülmektedir.

Problem davranışların artış gösterdiği ergenlik dönemi, ortaöğretim kademesine denk gelmektedir. Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ulusal raporunda yer alan verilere göre, mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri fen ve okuma becerileri sıralamasında yedinci, ortaöğretim türü arasında sondan ikinci, matematik becerileri puanları sıralamasında ise sondan üçüncü sırada yer almaktadır (akt. MEB, 2016). Akademik olarak başarısız olan öğrenciler hem okul hem de sosyal yaşamda bazı problemlerle karşılaşmakta; öğrenciler bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun olmayan çözüm yöntemleri olan alkol, sigara kullanımı ve antisosyal davranışlar gibi problem davranışlara yönelmektedir (Gençtanırım-Kuru, 2010).

Alanyazında mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde görülen problem davranışlarla ilgili çalışmalar yer almaktadır. Çelik ve Ereskici (2008), yaptıkları çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin %10,5'nin arkadaşları ile kavga etmekten kaçınmadığı, %20'sinin öfkelenildiğinde hakaret ya da küfrettiği, %23,4'ünün kendisine hakaret eden bir kişiye fiziksel şiddet uyguladığı, %19'unun kopya çektiği, %26,9'unun bilek gücü ile hak arandığını düşündüğü, %6,8'nin okulda sık sık kavga ettiğini saptamıştır. Öğretmen görüşlerine göre meslek lisesi öğrencilerinin disiplin problemlerinin incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin başlıca disiplin problemlerinin dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere ilgisizlik olduğu (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015), bir diğer çalışmada ise meslek liselerinde öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci kaynaklı problemlerin, saygısız ve sorumsuz davranış sergileme, öğretmene karşı gelme ve uyarıları dikkate almama olduğu (Çavuşoğlu ve Savaş, 2016) sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılan bir başka çalışmada, okul devamsızlığının ve okul arkadaşları ile yaşanan anlaşmazlığın okul terkinde başlıca nedenler olduğu saptanmıştır (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013). Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin, Altındağ ilçesinde yer alan okullarda yaptığı çalışmada, ilçede mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarının diğer okul türlerine göre daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir (Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2011). Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, Türkiye'de tüm lise türleri içinde büyük bir orana sahip mesleki ve teknik anadolu lisesinde de farklı problem davranışların tespit edildiği görülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinde, kriz odaklı, iyileştirici, gelişimsel ve önleyici olmak üzere birbiri ile örtüşen dört yaklaşım tanımlanabilir. Bu yaklaşımlar içinde gelişimsel rehberlik yaklaşımı, önleyici, iyileştirici ve kriz odaklı yaklaşımları da içermektedir (Myrick, 2011). Önleyici yaklaşım, problem davranışların görülme sıklığını, yaygınlığını ve etkisini azaltmak üzere tasarlanmış müdahaleleri içermektedir (Romano ve Hage, 2000). Önleyici yaklaşım kapsamında ikincil önleme programları risk altında olan, daha ciddi davranış problemlerine dönüşme olasılığı yüksek problem davranışa sahip öğrencileri hedefler (Dupper, 2010). Okullarda, prob-

lem davranışlar ile ilgili risk faktörlerinin azaltılarak, koruyucu faktörlerin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, okullarda PDR hizmetleri kapsamında, öğrencilerin beceri gelişimlerini sağlayacak önleyici çalışmalara yer verilmelidir (Siyez ve Aysan, 2015).

Gençlerin, özellikle de risk altındaki gençlerin, sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürmesi, akran desteği sağlaması ve şiddete son verebilmesi için, eğitime ve becerilere ihtiyacı vardır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Yaşam becerileri eğitimi, çocuk ve gençlerin sağlığına katkıda bulunan ve onların psikososyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını önlemek için etkili metotlardan biridir (Zhou ve Ye, 2002). Yaşam becerileri, okullarda açıkça ve yapılandırılmış bir şekilde öğretilirse, çocuk ve ergenleri güçlendirerek, yarının yetişkinlerinin kalitesinin artırılmasına yardımcı olmaktadır (Bharath ve Kumar, 2008). Öğülmüş (2006), okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okulların sağlanmasında, yaşam becerileri eğitimlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasına vurgu yapmaktadır.

Yaşam becerileri eğitimi çalışmaları hâlen tüm dünyada, gelişme ve önleme programları olarak gençler için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Yavuz, 2004). Yaşam becerileri psikoeğitim programının ergenlerin sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı ve duygusal ve davranışsal sorunları azaltmada (Fagan ve Mihalic, 2003; Giannotta ve Weichold, 2016; Mahmoudi-Gharaei, Alavi ve Shahrivar, 2008; Mutiso, Musyimi, Gitonga, Musau ve Ntede, 2017; Seal, 2006; Sorensen, Gupta, Nagler ve Viswanath, 2012) etkili olduğuna ilişkin bulgular alanyazında yer almaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı'nın (YBPP) mesleki ve teknik Anadolu lisesinde 11. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, yaşam becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmanın denenceleri ve alt soruları aşağıda verilmiştir:

1. YBPP'ye katılan deneklerin, Yaşam Becerileri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. YBPP'ye katılan deneklerin, Davranış Problemleri Ölçeği ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ve son test ile izleme-1 ve izleme-2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.
3. Katılımcıların programa ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
4. Katılımcıların problem davranışlarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmeleri nelerdir?

### **Yöntem**

Grupların eşleştirilip seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz ve Demirel, 2012). Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi nedeniyle, araştırmanın yaklaşımı yarı deneyseldir. Araştırmada öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2 kontrol gruplu 2x4 karışık (split plot) desen kullanılmıştır. Bu desende birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol) gösterirken, ikinci faktör ise tekrarlı ölçümleri (öntest, sontest, izleme-1 ve izleme-2) göstermektedir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni “Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı”, bağımlı değişkenleri ise 11. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri ve problem davranışlarıdır.

Davranış bilimlerinde yaygın olarak kullanılan uygun örnekleme yönteminde (convenience sampling), araştırma için uygun olan ve kolay ulaşılabilir katılımcılar araştırmaya dahil edilir (Gravetter ve Forzano, 2018). Problem davranışların sıklığını ve yaşa göre değişimini incelemenin yollarından biri, bireylerin problem davranışlarını kendilerinin ifade ettiği ölçekler kullanmaktır. Ancak yapılan bu incelemelerde, cezalandırılma ihtimali bulunan veya bazen yasadışı da olabilen problem davranışların ifade edilebilmesi, bireylerin kimliklerinin gizli kalması garantisine ve güvene dayalıdır (Smith, 2017). Araştırmada uygun örneklem olması ve uygulamanın etkililiğini artırmak amacıyla araştırmacının okulu seçilmiştir. Ölçek uygulamalarında isim belirtme zorunluluğu nedeniyle, araştırmacının öğrenciler ile güven ve gizliliğe dayalı sağladığı iletişim de dikkate alınarak okul psikolojik danışmanının görev yaptığı okul ve sorumlu olduğu 11. sınıf düzeyinde araştırmanın yapılması tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesinde sadece kız öğrencilerin öğrenim gördüğü bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Ankara'nın merkezinde yer alan ve büyük ilçelerinden biri olan Altındağ, daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük bireylerden oluşan, suç davranışının sıklıkla yaşandığı (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011), Ankara'nın diğer ilçeleri ile karşılaştırıldığında sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir ilçedir. (Yücesahin ve Tuysuz, 2011).

Çalışma grubu lisede davranış problemlerinin ve disiplin sorunlarının daha fazla görüldüğü 11. sınıf düzeyinden seçilmiştir. Öğrenci problem davranışlarının daha çok okul disiplin kuruluna iletildiği 11. sınıf düzeyinden dört şube belirlenmiştir. Belirlenen dört şubeye Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ) uygulanarak, daha fazla problemlili davranış gösterdiği tespit edilen 32 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Kura çekilerek her biri 16 kız öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerin ortalama yaşı 17'dir.

### **Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı (YBPP)**

Bu çalışmada YBPP, araştırmacı tarafından tasarlanmış ve uygulanmıştır. Program tasarımı süreci Nazlı'nın (2016) önerdiği şekilde iki adımda gerçekleştirilmiştir:

### 1. YBPP'nin Altyapısının Hazırlanması

YBPP'nin altyapısı hazırlanırken, öncelikle hedef grubun özellikleri dikkate alınarak programın amacı belirlenmiş, teorik temeller ve literatür gözden geçirilmiştir. Öğrencilerin yaşı, gelişim dönemi özellikleri, gelişim görevleri, sosyokültürel özellikler dikkate alınmıştır. Program, öğrencilerin ilgisini çeken, aktif katılımlarını sağlayan, beceri uygulamalarına dönük psikoeğitim ve atölye oturumları şeklinde tasarlanmıştır (Brown, 2013; Chen ve Rybak, 2004; Glass, 2010; Jacobs, Masson ve Harvill, 2012).

Öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçlarını belirlemek için okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ile görüşmeler yapılmış; okulda görevli iki psikolojik danışmanın görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşam becerileri ihtiyaçlarına yönelik velilerin talepleri dikkate alınmıştır. Öğrenciler ile yapılan bireysel görüşmeler ve öğrencilere daha önceki yıllarda uygulanan Problem Tarama Envanteri, Otobiyografi, Başarısızlık Nedenleri Anketi, Devamsızlık Nedenleri Anketi gibi bireyi tanıma teknikleri verilerinden elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Tüm görüşmeler, gözlemler ve bireyi tanıma tekniklerinden elde edilen bilgiler ışığında tasarlanan programda öğrencilerin ihtiyacı olduğu belirlenen kendini tanıma, etkili kişiler arası iletişim, sorumluluk ve kariyer planlama becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

### 2. YBPP Tasarım Süreci

YBPP ikincil müdahale düzeyinde bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturum olarak tasarlanmıştır (Tablo 1). Programın alt yapısı tamamlandıktan sonra, psikoeğitim programının dört ögesi olan, kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme öğeleri esas alınarak program tasarlanmıştır. Programın kazanımlarının belirlenmesinde Wellman ve Moore taksonomisi olan algılama, kavrama ve genelleme aşamaları dikkate alınmıştır (Nazlı, 2016). YBPP'de yer alan kazanımlar sadece algılama ve kavrama düzeyinde belirlenmiştir (Tablo 1).

Psikoeğitim oturumları daha çok bilgi vermeye; atölye oturumları ise öğrencinin aktif olarak katıldığı ve becerilerin uygulanmasına dönük etkinliklerden oluşturulmuştur. Hazırlanan program uzman görüşüne sunulmuş; öneriler doğrultusunda revize edilerek pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama için, uygulama grubunun dışında 11. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye programın üç oturumu uygulanmıştır. Pilot uygulamada, araştırmacı tarafından programın hedef gruba uygunluğu, süresi ve içeriği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin süreye uygunluğu ve öğrencilerin etkinliklere ilgisi değerlendirilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

**Tablo 1.** Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Oturumları

Oturum Adı	Kazanımlar
Oturum- Ön Oturum: Programın Amacı	Programın amacı, içeriği ve sürecini fark eder.
Oturum ve Atölye - 1: Kendini Tanıma	Kişisel özelliklerini fark eder. Güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.
Oturum ve Atölye - 2: Duyguları Tanıma	Yaşadığı duyguları fark eder.
Oturum ve Atölye - 3: Etkili Kişiler Arası İletişim	Etkili kişilerarası iletişimin önemini kavrar.
Oturum ve Atölye - 4: Dinleme ve Empati	Empati becerisini uygular. Etkili dinleme becerisini temel düzeyde uygular.
Oturum ve Atölye - 5: Kişisel Sorumluluk	Kişisel sorumluluklarını fark eder.
Oturum ve Atölye - 6: Sorumluluk Alanları	Sorumluluk alanlarını kavrar.
Oturum ve Atölye -7: Kariyer Planlama	Kariyer planlaması yapmanın önemini kavrar. Kişilik özellikleri ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark eder.
Oturum ve Atölye - 8: Kariyer Planlama	Mesleki hedefine ulaşmak için plan yapmanın önemini kavrar.
Son Oturum: Programın Amacı	Programda elde ettiği kazanımlardan gelecek yaşamında nasıl yararlanabileceğini kavrar.

YBPP'nin süreç ve içerik özeti şu şekildedir:

**Ön Oturum:** Grup üyelerine YBPP'nin amacı, oturumlar ve atölyelerin zamanı, sayısı, süresi ve konu başlıkları ile ilgili bilgi verilmiştir. Grup kuralları grup üyeleri ile birlikte oluşturulmuştur. Program süresince yapılan çalışmalarını saklayabilmeleri ve yeniden gözden geçirebilmeleri için her grup üyesine bir kişisel dosya verilmiştir. Oturum sonunda grup üyelerinden gelen sorular cevaplanarak, oturum sonlandırılmıştır.

**1.Oturum-Kendini Tanıma:** Isınma etkinliği olarak "Tombala" (Altınay, 2009) oyunu oynanmıştır. Kendini tanımanın önemi ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. "Güçlü Yönlerin" etkinliği yapılmıştır. Oturum sonunda birinci alıştırma olarak grup üyelerinin kendilerinde gözlemledikleri güçlü ve güçlendirmelerini düşündükleri yönleri yakınlarına (aile, arkadaş, öğretmen vb.) sormaları ve cevaplarını forma not etmeleri istenmiştir. Kişisel özelliklerini değerlendirmeleri için ikinci alıştırma olarak "Elbise Dolabım"(Külahoğlu, 2011) formu grup üyelerine verilmiştir.



**1.Atölye-Kendini Tanıma:** Birinci oturumda verilen alıştırmalar grup üyeleri birlikte değerlendirilmiştir. “Benim Güçlü Ağacım” etkinliği ile grup üyelerinin güçlü yönleri, neleri iyi yapabildikleri, yapmaktan hoşlandıkları şeyler ve kişisel özellikleri belirlenmiştir.

**2.Oturum- Duyguları Tanıma:** Lider, duyguları fark etmek ve ifade etmenin önemi ile ilgili bilgi vermiştir. Daha sonra grup üyeleri dört gruba ayrılarak, üyelerden yaşadıkları duyguların bir listesini oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan listelerde yer alan benzer duygu ifadeleri ve farklı duygu ifadelerinin neler olduğu tartışılmıştır. Daha sonra duyguların davranışsal ifadeleri değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin verilen duygu listesini incelemeleri ve daha önce fark etmedikleri duygu ifadelerini tespit etmeleri sağlanmıştır. Oturum sonunda grup üyelerinin kendilerinin ve çevrelerindeki bireylerin yaşadıkları duyguları araştırmaları ve kaydetmelerine yönelik üç form alıştırmaya olarak verilmiştir.

**2.Atölye-Duyguları Tanıma:** Oturumda öncelikle grup üyelerinin yaptığı alıştırmalar değerlendirildikten sonra “Duygu Kumbarası” etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinden duygu kumbarasından bir duygu kartı çekmeleri ve çektikleri karttaki duyguyu grup üyelerine söylemeden nasıl bir durumda o duygunun yaşanacağını ifade etmeleri veya karttaki duyguya ait bedensel hangi değişimlerin yaşandığını söz kullanmadan davranış ile anlatmaları istenmiştir. Diğer üyeler o duygunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışmıştır.

**3.Oturum-Etkili Kişiler Arası İletişim:** İletişimin tanımı yapılarak, iletişimin neden önemli olduğu hakkında grup üyelerine bilgi verilmiştir. Daha sonra, “Birbirimizle hangi yollarla iletişim sağlarsınız? Bu yöntemler sizce neler olabilir?” sorusu ile grup tartışması başlatılarak grup üyelerinin cevapları alınmıştır ve lider tarafından özetlenmiştir. Bir sonraki etkinlikte grup üyelerine üç örnek durum verilerek, bu üç örnek durumda gönüllü grup üyelerinin farklı iletişim yolları (sözlü-sözsüz-yazı)ile iletişime geçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu üç durumda hangi yollarla iletişim sağlanacağı grup üyeleri ile birlikte değerlendirilerek, konu ile ilgili bilgi verilmiştir. Oturum sonunda alıştırmaya olarak “İletişim Engellerimiz” formu verilerek atölye çalışmasına kadar grup üyelerinin kendileri ve çevrelerini gözlemlemeleri ve hangi iletişim engellerini kullandıklarını not etmeleri istenmiştir.

**3.Atölye-Etkili Kişiler Arası İletişim:** Grup üyeleri dört gruba ayrılarak, her bir gruba bir iletişim engeli durumu verilmiştir. Verilen durumlarda iletişim engeli ve iletişim engeli olmadan nasıl iletişim kurulduğuna dair bir senaryo oluşturmaları ve canlandırmaları istenmiştir. Her grubun canlandırmasından sonra iletişim engellerinin etkileri grup üyeleri tarafından değerlendirilmiştir.

**4.Oturum-Dinleme ve Empati:** Yüz yüze ve yüze yüze olmayan, sözel ve sözel olmayan iletişimin farklarına yönelik bir ısınma etkinliği yapılmıştır. Daha sonra lider, aktif dinlemenin önemi ve ilkeleri ile ilgili bilgi vermiştir. Aktif ve iyi bir dinleyici

olmak için dikkat edilmesi gereken hususlar birlikte incelenmiştir. “*Empati nedir?*” sorusu sorularak, tartışma başlatılmış, lider tarafından empati ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca grup üyelerine “*Empatinin Beş Anahtarı*” formu verilerek birlikte incelenmiştir. Oturum sonunda alıştırmalar olarak, grup üyelerinden arkadaşları veya aile üyelerini dinlerken dinleme ve empati becerilerini kullanmalarını ve bu beceriyi kullanarak dinledikleri her bir bireyi not etmeleri istenmiştir.

**4. Atölye-Dinleme ve Empati:** Alıştırmalar değerlendirildikten sonra, lider “İletişimin Anahtarları” etkinliğini uygulamıştır. Oluşturulan iki kişilik gruplarda bir üyeden grupta anlatabileceği yaşadığı bir olayı diğer üyeye anlatması, diğer üyenin ise etkili dinleme ve empati becerilerini kullanarak, anlatan üyeye tepki vermesi istenmiştir. Bu esnada seyirci olan diğer üyelerden ise dinleyen üyenin verdiği uygun dinleme ve empati tepkilerini takip etmesi ve not etmesi istenmiştir. Konuşma bittikten sonra dinleyen üyenin verdiği uygun iletişim tepkileri grup üyeleri tarafından söylenmiştir ve sembolik olarak üyeye iletişimin anahtarı verilmiştir.

**5. Oturum-Kişisel Sorumluluk:** Grup üyelerinin konuya dikkatini çekmek amacıyla, “*Büyürken*” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonunda bireyin her yaşam evresinde neleri fark ettiği tartışılarak, büyürken gelişen yeterlilikler ile birlikte sorumluluğun bireyin yaşamındaki önemi vurgulanmıştır. Lider tarafından sorumluluk ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Grup üyelerine verilen form ile sorumluluk becerisi birlikte incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Alıştırma olarak öğrencilerin kişisel sorumluluk alanları üzerine düşünmeleri ve verilen forma kaydetmeleri istenmiştir.

**5. Atölye-Kişisel Sorumluluk:** Grup üyelerinin alıştırmaları yaparken hangi kişisel sorumlulukları fark ettikleri birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra “*Benim İdolüm*” etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte sorumlu davranışlar belirlenerek, ortak bir liste oluşturulmuştur. Bu liste grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir.

**6. Oturum- Sorumluluk Alanlarım:** Lider sorumluluk alanları ile ilgili bilgi paylaşımı yapmıştır. Daha sonra, “*Sorumluluk Alanlarım*” formu verilerek, incelenmesi istenmiştir. Verilen süre sonunda sorumluluk alanları birlikte değerlendirilmiştir. Formun son sütunu alıştırmalar olarak verilmiştir. Grup üyelerinin not ettikleri ve değerlendirdikleri sorumluluk alanlarından henüz yerine getirmedikleri sorumluluklarla ilgili planlama yapmaları istenmiştir.

**6. Atölye: Sorumluluk Alanlarım:** Altıncı oturumda verilen alıştırmalarda yer alan öğrencilerin yaptıkları planlamalar değerlendirilmiştir. Başkalarına karşı sorumluluklarımızla ilgili “*Bir Kişi Olmazsa Olmaz*” etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonlandırıldığında lider grup üyelerine çeşitli sorular sorarak grup tartışmasını başlatmıştır. Grup tartışmasında başkalarına karşı sorumluluklarımızın önemi vurgulanmıştır.

**7. Oturum-Kariyer Planlama:** Grup üyelerinin konuya dikkatini çekmek için “*Sizce kariyer, meslek ve iş nedir?*” sorusu sorulmuş ve gönüllü üyelerden cevaplar alınmış-

tır. Daha sonra lider kariyer, iş ve meslek kavramları hakkında bilgi vererek, bu kavramlar arasındaki farkları sorularla netleştirmiştir. Kariyer kavramı üzerine açıklama yapıldıktan sonra “Geleceğe Yolculuk” etkinliği yapılmıştır. Oturum sonunda alıştırmaya olarak “Geleceğe Yolculuk” formu verilerek, grup üyelerinden sorulara verdikleri cevapları yazmaları istenmiştir. Oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

**7. Atölye-Kariyer Planlama:** Yedinci oturumda verilen alıştırmaya grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra “Holland Mesleki Tercih Envanteri” uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonrasında “Kişiliğime Uygun Meslekler” formu verilerek uygulama sonunda çıkan sonuçların incelenmesi sağlanmıştır. Uygulama sonuçları grup üyeleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Atölye sonunda alıştırmaya olarak grup üyelerinin kişilik özelliklerine uygun meslekleri düşünmeleri ve bu meslekleri not almaları istenmiştir.

**8. Oturum-Kariyer Planlama:** Grup üyelerine “Meslekler Listesi” formu verilerek, seçmeyi düşündükleri en fazla 10 mesleği listelemeleri istenmiştir ve gönüllü üyelerin cevapları alınmıştır. İŞKUR meslekler listesini grup üyelerinin incelemeleri istenmiştir. Meslek seçiminde dikkat etmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmıştır. Lider İŞKUR’un internet sitesinde yer alan mesleki bilgi dosyalarını tanıtmıştır ve mesleklerin nasıl inceleneceğini açıklamıştır. Meslekler incelenirken hangi kaynaklara başvurabilecekleri açıklanmıştır. Oturum sonunda alıştırmaya olarak “Geleceği Planlamak” ve “Meslek İnceleme Formu” verilerek grup üyelerinden bir sonraki atölyeye kadar seçmek istedikleri meslek veya meslekler ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir.

**8. Atölye: Kariyer Planlama:** Atölyede ilk olarak sekizinci oturumda verilen alıştırmalar değerlendirilmiştir. Lider grup üyelerinin elde ettiği bilgiler doğrultusunda yaptıkları çalışmaları pekiştirmek için “Kariyer Merdiveni” etkinliğini uygulamıştır.

**Son Oturum:** Lider tüm oturum ve atölyelerin özetini grup üyelerinden aldığı geribildirimler ile kısaca özetlemiştir. Grup üyelerinin programa ilişkin duyguları ve yaşıntılarına dair bir sonlandırma etkinliği uygulanmıştır. Oturum sonunda programın değerlendirmesine yönelik ölçekler ve “Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programı Değerlendirme Formu” uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

YBPP’nin etkililiğini test etmek için, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ile Felner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Davranış Problemleri Ölçeği’nin (DPÖ) Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

**Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ):** Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ), lise öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi olan ölçek (1=hiçbir zaman, 5=her zaman), 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kendini tanıma (KT- 4 madde), kişiler arası iletişim (Kİ-4 madde), sorumluluk (SO-4 madde) ve kariyer planlama (KP- 4 madde) olmak üzere dört alt

boyutu bulunmaktadır. Ölçekten en düşük 16, en yüksek ise 80 puan alınmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. YBÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda açıklanan toplam varyansın %52 olduğu ve YBÖ'nün toplam puanının alınabileceği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucu ( $\chi^2=255,32$ ,  $sd=100$ ,  $RMSEA=0,059$ ,  $SRMR=0,0511$ ,  $NNFI=0,930$ ,  $CFI=0,942$ ) modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında AFA ve DFA için kullanılan veri setlerinden ayrı ayrı elde edilen iç tutarlık (cronbach  $\alpha$ ) katsayıları sırasıyla 0.83 ve 0.81 olarak hesaplanmıştır.

**Davranış Problemleri Ölçeği (DPÖ):** Bu çalışmada Felner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Davranış Problemleri Ölçeği'nin (DPÖ) Türkçe versiyonu kullanılmıştır. DPÖ, üçlü likert tipi ile derecelendirilen (0-hiçbir zaman, 1-bazen, 2-sık sık) on maddeden oluşmaktadır. Kaba Tavrı (KT) ve Kurallara Uymama (KU) alt boyutlarından oluşan ölçek; öğrencilerin, okul kurallarına uymama, yalan söyleme, derse girmeme, okulu asma, kaba davranma ve başkalarına vurma gibi problem davranışları hangi sıklıkla gösterdiklerini belirlemektedir. DPÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde, ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ( $\chi^2(35)=166.09$ ,  $p=0.01$ ;  $\chi^2/df=4.745$ ;  $GFI=0.939$ ,  $CFI=0.893$ ,  $RMSEA=0.083$ ,  $SRMR=0.049$ ) ölçeğin orijinal yapısının Türk lise öğrenci grubunda doğrulandığını göstermiştir. Ölçüte dayalı geçerliliği çalışmasında Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇBÖYDÖ) ile DPÖ arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. DPÖ ile ÇBÖYDÖ arasındaki korelasyon ( $r=-0.30$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı ve görece yüksek bulunmuştur. DPÖ'nün güvenilirliğinin incelenmesinde Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları Kaba Tavrı için 0.71, Kurallara Uymama için 0.70 olarak bulunmuştur (Çelik-Örücü, Bugay, Tuna, Çok ve Aşkar, 2015).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve kontrol grubuna ön testler uygulandıktan sonra; deney grubuna araştırma kapsamında tasarlanan YBPP, kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) geliştirdiği üç oturumluk "Stresle Başa Çıkma" etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubuna psikoeğitim oturumları haftada bir ders saati (40 dakika) ve Çarşamba günü, atölye oturumları ise haftada iki ders saati (40+40 dakika) ve Pazartesi günü yapılmıştır.

YBPP uygulaması bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmış ve iki izleme verisi toplanmıştır. Programın son oturumundan bir buçuk ay sonra birinci izleme; birinci izlemeden üç ay sonra ise ikinci izleme verisi toplanmıştır. İkinci izleme verisi yaz tatili sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrenciler 12. sınıfa başladıklarında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YBPP öncesindeki problem davranışları ve yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Öntest puanlarının dağılımı Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve normallikten manidar sapma olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın bulunmadığı, problem davranışları (0.23,  $p < .05$ ) ve yaşam becerileri puanları (0.94,  $p < .05$ ) bakımından benzer oldukları tespit edilmiştir.

YBPP'nin deneklerin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi için, öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 şeklinde yapılan tekrarlı ölçümlerin ortalamaları karşılaştırılmıştır. YBPP'nin etkisinin değerlendirilmesi amacıyla grup (deney, kontrol) ana etkisi, ölçüm (öntest, sontest, izleme-1, izleme-2) ana etkisi ve grup\*ölçüm etkileşim etkisi tekrarlı ölçümler ANOVA testi kullanılarak incelenmiştir (Field, 2009; Ho, 2009). Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel testlerde .05 manidarlık düzeyi benimsenmiştir.

### **Bulgular**

Uygulanan programın öğrencilerin yaşam becerileri ve problem davranışlarına etkisini incelemek için yapılan analizler iki başlıkta aşağıda verilmiştir.

#### **1. YBPP'nin Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi**

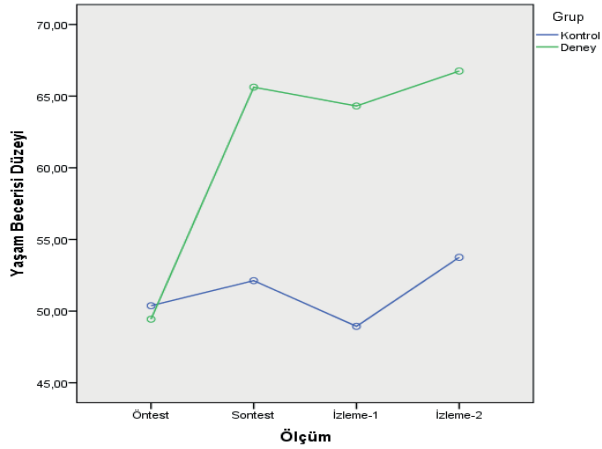
Yaşam becerileri için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney-kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $F(1,15)=74,72$   $p < .05$ ). Elde edilen bulgu, tekrarlı ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye ( $\eta^2=0,84$ ) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ( $\bar{x} = 51,30$ ) göre deney grubunun ( $\bar{x} = 61,53$ ) yaşam becerileri düzeyinin manidar şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP'nin deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri düzeyini artırmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2.** Yaşam Becerileri İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplararası						
Grup	3351,76	1	3351,76	74,72	0,000	0,833
Hata <sub>Grup</sub>	672,87	15	44,86			
Gruplar içi						
Ölçüm	2021,34	3	673,78	78,04	0,000	0,839
Grup *Ölçüm	1356,40	3	452,13	35,73	0,000	0,704
Hata <sub>Grup*Ölçüm</sub>	569,48	45	12,66			

Tablo 2 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $F_{(3,45)}=78,04$   $p<.05$ ). Bu durum, gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinin sırasıyla öntest ( $\bar{x} = 49,91$ ), sontest ( $\bar{x} = 58,88$ ), izleme-1 ( $\bar{x} = 56,62$ ), izleme-2 ( $\bar{x} = 60,25$ ) şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sontest-izleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deneysel işlem öncesine göre deney grubunda yer alan öğrencilerin, yaşam becerileri düzeylerinin deneysel işlem sonrası manidar şekilde arttığı, sontest ile izleme-1 arasında manidar bir değişimin olmadığı, izleme-1 ile izleme-2 arasında geçen sürede öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde manidar bir artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin izleme-2 testi puanları referans alındığında öntest, sontest ve izleme-1 testi puanlarına göre manidar şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Zamanın ölçümler üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde ise geniş bir etkiye ( $\eta^2=0,84$ ) sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki grup\*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $F_{(3,45)}=35,53$   $p<.05$ ). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup\*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye ( $\eta^2=0,703$ ) sahip olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup\*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin yaşam becerileri üzerindeki etkisi Şekil 1’de verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



**Şekil 1.** Yaşam Becerileri Grup\*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği

Şekil 1’de verilen grafik incelendiğinde, YBPP sonrası deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri düzeyinde manidar şekilde artış gerçekleşirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yaşam becerilerindeki değişim manidar bulunmamıştır. Sontest puanları ile izleme testi puanları arasındaki farkların manidarlığı incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest, izleme-1 ve izleme-2 tekrarlı ölçümleri arasındaki farkların manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin sontest yaşam becerileri düzeylerinin zamanla manidar şekilde değişmediği ve sontest puanlarının kalıcı olduğu söylenebilir.

## 2. YBPP’nin Öğrencilerin Problem Davranışlarına Etkisi

Problem davranışlar için yapılan iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Problem Davranışlar İki-Yönlü Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları

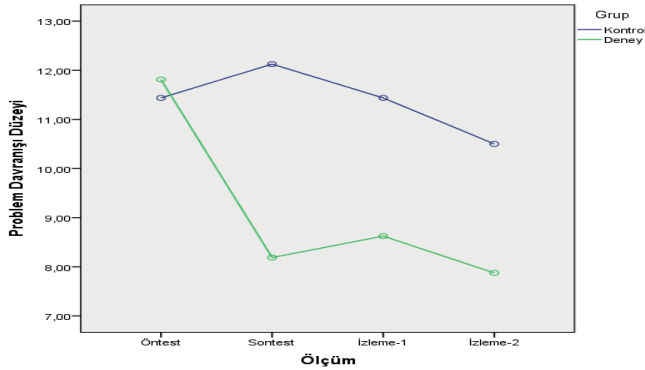
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	2
Gruplararası						
Grup	162,00	1	162,00	41,90	0,000	0,736
Hata <sub>Grup</sub>	58,00	15	3,87			
Gruplar içi						
Ölçüm	98,44	3	32,81	43,99	0,000	0,746
Grup *Ölçüm	81,56	3	27,19	35,53	0,000	0,703
Hata <sub>Grup*Ölçüm</sub>	34,44	45	0,77			

Tablo 3'te verilen iki-yönlü tekrarlı ölçümler ANOVA sonuçlarında öncelikle grup ana etkisi incelenmiştir. Deney-kontrol grubunun öntest, sontest, izleme-1, izleme-2 ölçümlerinden oluşan ortalama vektörlerinin karşılaştırıldığı durumda grup ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $F_{(1,15)}=41,90$   $p<.05$ ). Elde edilen bulgu, tekrarlı ölçümlerin ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ile kontrol grubu arasındaki farkın manidar olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değeri incelendiğinde grubun tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinde geniş bir etkiye ( $\eta^2=0,74$ ) sahip olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerin ortalamaları üzerinden yapılan Bonferroni testinde kontrol grubuna ( $\bar{x} = 11,38$ ) göre deney grubunun ( $\bar{x} = 9,13$ ) problem davranışları düzeyinin manidar şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP'nin deney grubunda yer alan öğrencilerin, problem davranışlarını azaltmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde gruptan bağımsız olarak tekrarlı ölçümlerin ortalamaları arasındaki farkı gösteren ölçüm ana etkisinin manidar olduğu görülmektedir ( $F_{(3,45)}=43,99$   $p<.05$ ). Bu durum gruptan bağımsız olarak en az iki tekrarlı ölçümün ortalamaları arasında manidar bir fark olduğunu göstermektedir. Betimsel olarak incelendiğinde her iki grupta bulunan öğrencilerin, problem davranışları düzeyinin sırasıyla öntest ( $\bar{x} = 11,62$ ), sontest ( $\bar{x} = 10,16$ ), izleme-1 ( $\bar{x} = 10,03$ ), izleme-2 ( $\bar{x} = 9,19$ ) şeklinde zamanla düşüş eğiliminde olduğu görülmüştür. Manidar farkın hangi ölçümler arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde sontest-izleme-1 ortalaması dışında diğer tüm ikili karşılaştırmalarda farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü açısından incelendiğinde zamanın ölçümler üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular gruptan bağımsız olarak deney grubundaki öğrencilerin problem davranışlarının zaman içerisinde manidar şekilde azaldığını göstermektedir.



Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin, problem davranışları üzerindeki grup\*ölçüm etkileşim etkisinin manidar olduğu görülmüştür ( $F_{(3,45)}=35,53$   $p<.05$ ). Buna göre deney ve kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri etkileşiminden oluşan ortalamalardan en az ikisi için manidar farkın bulunduğu söylenebilir. Grup\*ölçüm etkileşiminin deney grubundaki öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde geniş bir etkiye ( $\eta^2=0,703$ ) sahip olduğu görülmektedir. Manidar farkın hangi etkileşim grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Grup\*ölçüm etkileşiminin öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi Şekil 2’de verilen çizgi grafiğinde de görülmektedir.



Şekil 2. Problem Davranışları Grup\*Ölçüm Etkileşimi Çizgi Grafiği

Şekil 2’de verilen grafik incelendiğinde problem davranış düzeyi bakımından deneysel işlem öncesi benzer olan öğrenciler arasından, deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyinde, manidar şekilde düşüş gerçekleşirken, kontrol grubundaki öğrencilerin problem davranışları düzeyinde ise manidar olmayan bir artış gerçekleşmiştir. Deneysel işlem sonrası deney grubunun problem davranışları düzeyindeki düşüşün kalıcı olduğu izleme testlerinde görülmüştür. Deney grubunun deneysel işlem sonrası problem davranışları düzeyi ile izleme-1 ve izleme-2 ölçümleri arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. Deney grubunun problem davranışları düzeyinin sontest, izleme-1 ve izleme-2 ölçümlerinde kontrol grubunun tüm tekrarlı ölçümlerine göre manidar şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubunun tekrarlı ölçümleri arasında sadece sontest ile izleme-2 ölçümleri arasındaki farkın manidar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular uygulanan YBPP’nin öğrencilerin problem davranışları düzeyini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular, YBPP'ye katılan öğrencilerin programa katılmayan öğrencilere göre yaşam beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığını ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın amacını desteklemektedir. Alanyazında yaşam becerileri programlarının, öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimini sağladığına dönük bulgular yer almaktadır. Yaşam becerileri eğitimi programlarının öğrencilerin yaşam yönetimi, benlik saygısı ve sosyal becerilerini (Thurston, 2002), sosyal becerilerini (Mahmoudi-Gharaei vd., 2008), yaşam memnuniyetini (Mohammadi, 2011), problem çözme becerisini (Bedel ve Arı, 2011), motivasyonel inançlarını ve akademik başarılarını (Önemli ve Yöndem, 2012) ve boşanma uyumunu (Şentürk-Aydın ve Nazlı, 2014) artırdığına ilişkin bulgular alan yazında mevcuttur. Araştırma bulgularının alanyazınla paralel olması, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmek için YBPP'den yararlanılabileceğini göstermektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, YBPP'nin programa katılmayan öğrencilere göre programa katılan öğrencilerin problem davranış düzeyini anlamlı bir şekilde azalttığı ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanyazında ilgili gelişimsel ve önleyici çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Alanyazında önleme programlarının problem davranışları azalttığına yönelik meta-analitik olarak incelenen çalışmalar yer almaktadır (Durlak ve Wells, 1998; Wilson vd., 2001). Farklı problem davranışların önlenmesinde, beceri kazanımına yönelik psikoegitim programının etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğuna dönük araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır (Erbaş, 2017; Mutiso vd., 2017). Bir problem davranışa sahip ergenin, bir diğer problem davranışa da sahip olma olasılığı yüksektir (Jessor, 2016). Alanyazında farklı problem davranışların önlenmesine dönük çalışmalarda, gelişimsel ve önleyici bir müdahale olan beceri eğitim programlarının kullanıldığı görülmektedir (Bedel ve Arı, 2011; Giannotta ve Weichold, 2016; Seal, 2006; Siyez ve Palabıyık, 2009; Siyez ve Tan-Tuna, 2014).

YBPP'nin çalışma grubu, sadece kız öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşam becerileri programlarının kız öğrencilerin problem davranışlarını azalttığı (Mahmoudi-Gharaei vd, 2008), yaşam memnuniyetini anlamlı bir şekilde artırdığı (Mohammadi, 2011), ruh sağlığına olumlu etkisi olduğu (Irannezhad, 2017; Iqbal, Rahimi, Rezai ve Alvi, 2017), benlik saygısını arttırdığı (Vatankah, Daryabari, Ghadami ve KhanjanShoeibi, 2014) saptanmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar kız öğrenciler ile yapılan diğer çalışmalar ile benzerdir.

Önleyici eğitim programları hazırlanırken, öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyleri, okul türü ve öğrencinin yaşadığı bölgenin, sosyokültürel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Korkut, 2015, Nazlı, 2016). Bu çalışma Ankara'nın Altındağ ilçesinde yer alan bir mesleki ve teknik anadolu lisesinde yapılmıştır. Altındağ ilçesi daha çok göç ile gelen, çoğunlukla işsiz veya yetersiz gelire sahip olan ve eğitim seviyesi düşük

bireylerden oluşan; suç davranışının sıklıkla yaşandığı bir bölgedir (Ankara Kalkınma Ajansı, 2011). Altındağ ilçesinin Ankara'nın sosyokültürel açıdan dezavantajlı ve risk faktörlerinin daha fazla olduğu bir bölgesi olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dezavantajlı ve risk altında olan öğrenci gruplarına uygulanan yaşam becerileri eğitimi programlarının sonuçları ile benzer niteliktedir (Fagan ve Mihalic, 2003; Jegannathan vd., 2014; Sorensen vd., 2012; Thurston, 2002) Sosyal, kültürel ve ekonomik olarak dezavantajlı gençlere uygulanan yaşam becerileri eğitim programları, öğrencilerin becerilerini artırarak, gelişimlerini olumlu yönde destekleyerek problem davranışların önlenmesinde etkili bir koruyucu faktör olarak ön plana çıkmaktadır. PDR hizmetleri kapsamında farklı yaşam becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan programların, bu öğrencilerin ihtiyacı olan bilgi ve becerileri kazandırmakla birlikte ilgi ve desteği de sağladığı söylenebilir.

Etkili önleme programları, çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşımla gençlerin çeşitli alanlardaki becerilerinin gelişimini sağlayarak, problem davranışların önlenmesine odaklanmaktadır (Wolfe, Jaffe ve Brooks, 2006). Programda psiko eğitim oturumları öğrencilerin daha aktif olabileceği ve uygulamaya katılabileceği atölye eğitimleri ile desteklenmiştir. Uygulanan programın içeriği, süreci ve öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi değerlendirildiğinde, alanyazında yer alan, uzun süreli ve kapsamlı yaşam becerileri eğitimi uygulamaları ile benzer niteliktedir (Choque-Larrauri ve Chirinos-Cáceres, 2009; Gomes ve Marques, 2013; Kia-Dehi, 2016; Özbay, 2017). Elde edilen bulgular ışığında, farklı becerilere yer verilen, öğrencilerin sadece bilgi alan değil, aktif olarak sürece katılabileceği ve edindiği becerileri uygulayabileceği yaşam becerileri programlarının, problem davranışlarının önlenmesine etkisinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak, problem davranışların önlenmesinde ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alan YBPP'nin yaygınlaştırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde, erkek ya da karma gruplar ile farklı becerilerin kazandırıldığı programlar uygulanabilir. Programın farklı problem alanları ve farklı değişkenler (bağımlılık, devam/devamsızlık, akademik başarı vb.) üzerinde etkisi değerlendirilebilir. Oturum ve atölye sayıları artırılarak, yeni beceri alanları (problem çözme, karar verme vb.) ve içerikler eklenebilir. Özellikle sorumluluk ve kariyer planlama alanlarında ek uygulamalar yapılabilir (Okula veya topluma hizmet çalışmaları, meslek elemanları ile bir araya gelme vb.). YBPP oturum ve atölye çalışmaları dışında öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri pekiştirebilecekleri okul dışı aktiviteler de (kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ziyaretleri, sosyal-kültürel faaliyetler, gezi vb) yapılabilir. Programa paralel olarak, katılımcıların ailelerine ve öğretmenlerine eğitim programları düzenlenerek, program desteklenebilir.

## Kaynakça

- ALTINAY, D. (2009). *Psikodrama: 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik* (7. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- ALTINDAĞ REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (2011). *Güvenli ortamların sağlanması: okullarda şiddetin önlenmesi Altındağ araştırma raporu*. Ankara: Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- ANKARA KALKINMA AJANSI (2011). *Altındağ'ın sosyo- kültürel dokusu*. Ankara: Ankara Kalkınma Ajansı
- AYAS T.ve PİŞKİN, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. Erişim adresi: <http://ilkogretimonline.org.tr>
- BEDEL, A. ve ARI, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209728>
- BHARATH, S., & KUMAR K. V. (2008). Health promotion using life skills education approach for adolescents in schools-Development of a model. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 4(1), 5-11. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918869.pdf>
- BROWN, N.W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (V. Yorgun, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: öntest – sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; ÇAKMAK, E. K.; AKGÜN, Ö. E; KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri(11.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- CHEN, M., & RYBAK, C. J. (2004). *Group leadership skills: Interpersonal process in group counseling and therapy*. Belmont, CA: Brooks/Cole
- CHOQUE-LARRAURİ, R., & CHİRİNOS-CACERES, J.L. (2009). Determining the efficacy of a high-school life-skills' programme in Huancavelica, Peru. *Rev. Salud Pública*, 11 (2), 169-181.
- CONYNE, R., & WILSON, F. R. (2000). Division 49 position paper: Recommendations of the task force for the use of groups for prevention. *The Group Psychologist*, 11, 10–11.
- ÇAKAR, F.S, TAGAY, Ö., KARATAŞ, Z. ve YAVUZER, Y. (2015). Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 1-13.
- ÇAVUŞOĞLU, D. ve SAVAŞ, A.C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, (1), 1-13. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/408085>
- ÇELİK, S. ve ERESKİCİ, E. (2008). Meslek liselerindeki öğrencilerin disipline aykırı davranışta bulunma nedenleri (Ankara ili örneği). *Millî Eğitim*, 177, 271-293.

- ÇELİK-ÖRÜCÜ, M., BUGAY, A., TUNA, M. E., ÇOK, F. ve AŞKAR, P. (2015). Davranış Problemleri Ölçeğinin lise öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 337-345. doi: 10.5455/apd.173180
- DONOVAN, J. E., & JESSOR, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890-904. doi: 10.1037/0022-006X.53.6.890
- DUPPER, D. R. (2010). *A new model of school discipline: engaging students and preventing behavior problems*. New York: Oxford University Press
- DURLAK, J. A., & WELLS, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26(5), 775-802. doi: 10.1023/A:1022162015815
- ERBAŞ, M. M. (2017). *Seçim kuramına dayalı psikoeğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve iyilik hâli üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye
- ERCAN, H., TÜRKMEN, M., KARAMAN, N. ve ÇOK, F. (2011, Ekim). *Ergenlerde riskli davranışlar, koruyucu faktörler ve risk faktörleri*. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi. Ege Üniversitesi, İzmir
- FAGAN, A. A., & MİHALİC, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*. 31(3), 235-253. doi: 10.1002/jcop.10045
- FIELD, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- GENÇTANIRIM KURU, D. (2010). *Ergenlerde riskli davranışların yordlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- GIANNOTTA, F., & WEICHOLD, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two european countries: one-year follow-up. *Child Youth Care Forum*, 45, 607-624. doi: 10.1007/s10566-016-9349-y
- GLASS, S. D. (2010). *The practical handbook of group counseling: Group work with children, adolescents, and parents*. Trafford Publishing.
- GOMES A.R., & MARGUES B. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme, *Educational Studies*, 39(2), 156-166. doi: 10.1080/03055698.2012.689813
- GRAVETTER, J. F. ve FORZANO, L. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences* (6. Ed.). USA: Cengage
- GÜLER, N., GÜLER, G., ULUSOY, H. ve BEKAR, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/47624>
- HO, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. New York: Chapman & Hall/CRC
- IQBAL, N., RAHIMI, H., REZAI, F., & ALVI, S. (2017). Effect of life skill training on mental health of Iranian high school students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(3), 191-195.

- IRANNEZHAD, S. (2017). Effectiveness of life-skills training on the mental health of 2nd grade female High School students in Bam-Iran. *Bali Medical Journal*, 6(3), 583-588. doi: 10.15562/bmj.v6i3.635
- İNANDI, T., ÖZER, C., AKDEMİR, A., AKOĞLU, S., BABAYİÇİT, C., TURHAN, E. ve SANGÜN, Ö. (2009). Violence, psychological features, and substance use in high school students in Hatay: A cross-sectional cross-sectional study. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(3),189-196.
- KIA-DEHI, N, K. (2016). Comparing the effects of life skills training on male and female high school students' self-esteem in Sari. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(1), 212-219. Retrieved from: <http://european-science.com/eojnss/article/view/3110>
- KÜLAHOĞLU, Ş. (2011). *Mesleki geleceğim*. Ankara: Nobel Yayınevi
- JACOB, E. E., MASSON, R. L., & HARVİLL, R. L. (2002). Group counseling. *Canada: Brooks/Cole Thomson Learning*.
- JEGANNATHAN, B., DAHLBOM, K., & KULLGREN, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*,9,78-84. doi: 10.1016/j.ajp.2014.01.011
- JESSOR, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *Addiction*, 82(4), 331-342. doi: 10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x
- JESSOR, R.(1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Adolescent Health*, 12(8), 597-605. doi: 10.1016/1054-139X(91)90007-K
- JESSOR, R. (2016). *The origins and development problem behavior theory. the collected works of Richard Jessor*. USA: Springer
- KORKUT OWEN, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. 4.baskı. Ankara: Anı yayıncılık.
- MAHMOUDI-GHARAEI, J., ALAVI, A., & SHAHRIVAR, Z. (2008). The effect of social skills training program on the emotional and behavioral problems of adolescent girls in a high school. *Iranian Journal of Psychiatr*. (3)2, 79-82. Retrieved from: <http://ijps.tums.ac.ir/index.php/ijps/article/view/475>
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: MEB
- MOHAMMADI, A. (2011). Survey the effects of life skills training on Tabriz high school student's satisfaction of life. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1843-1845. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.356
- MUTISO, V., TELE, A., MUSYIMI, C., GITONGA, I., MUSAU, A., & NDETE, D. (2017). Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *Child and Adolescent Mental Health*, 1-8. doi: 10.1111/camh.12232
- MYRICK, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. 5th. Edition. Minneapolis : Educational Media Corporation
- NAZLI, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 6.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2017), *PISA 2015 results (volume III): students'well-being*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273856-en
- ÖGEL, K., TAMAR, D., EVREN, C. ve ÇAKMAK, D. (2000). Uçucu madde kullanımının yaygınlığı: Çok merkezli bir araştırmanın verilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 220-224. Erişim adresi: [http://www.ogelk.net/makale/ucucu\\_yayginlik.pdf](http://www.ogelk.net/makale/ucucu_yayginlik.pdf)
- ÖGEL, K., ÇORAPÇIOĞLI, A., SIR, A., TAMAR, M., TOT, Ş., DOĞAN, O., UĞUZ, Ş., YENİLMEZ, Ç., BİLİCİ, M., TAMAR, D. ve LİMAN, O. (2004). Dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 112-118. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/C15S2/dokuzilde.pdf>
- ÖGEL, K., TARI, I. ve YILMAZÇETİN EKE, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- ÖGEL, K., TANER, S. ve EKE, C. (2006). 10.sınıf öğrencileri arasında tütün, alkol ve madde kullanımını yaygınlığı: İstanbul örneklemi. *Bağımlılık Dergisi*, 7(1), 18-23. Erişim adresi: <http://www.ogelk.net/Dosyadepo/onuncusinfogrencilerinde.pdf>
- ÖĞÜLMÜŞ, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2(7), 16-24.
- ÖNEMLİ, M. ve YÖNDEM, Z. D. (2012). The effect of psychoeducational group training depending on self regulation on students' motivational strategies and academic achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 67-73. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978433.pdf>
- ÖNGÖREN, B. SARIEFE, H. ve BALCI, Y. (2017). Ergenlerde riskli davranışların sosyal açıdan incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 62, 333-347. doi: 10.9761/JAS-SS7294
- ÖZBAY, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- ÖZER, A., GENÇTANIRIM, D. ve ERGENE, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşimli değişkenler ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (131), 302-314.
- ROMANO, J. L. and HAGE, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 28, 733-763. doi: 10.1177/0011000000286001
- SAĞLIK BAKANLIĞI (2016). *Sağlık istatistikleri yıllığı*. Ankara: Sağlık Bakanlığı
- SEAL, N. (2006). Preventing tobacco and drug use among Thai high school students through life skills training. *Nursing and Health Sciences*. 8, 164-168. doi: 10.1111/j.1442-2018.2006.00275.x
- SİYEZ, M. D. ve PALABIYIK, A. (2009). Günebakan madde bağımlılığını önleme eğitim programının lise öğrencilerinin madde kullanım sıklığı, uyuşturucu maddeler hakkındaki bilgi düzeyleri ve yanlış inanışları ile madde reddetme becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 56-67. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70102>
- SİYEZ, D.M. ve TAN TUNA, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22

- SİYEZ, D. M. ve AYSAN, F.(2015). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171
- SMITH, P. K. (2017). *Ergenlik* (Ç. Öztek, Çev.). İstanbul: İş Bankası Yayınları
- SORENSEN, G., GUPTA, P. C., NAGLER, E., & VISWANATH, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one*, 7(4), 1-7. doi: 10.1371/journal.pone.0034982
- ŞENTÜRK-AYDIN, R. ve NAZLI, S. (2014). Yaşam becerileri psiko eğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153.
- TAŞ, A., SELVİTOPU, A., BORA, V. ve DEMİRKAYA, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1551-1566. doi: 10.12738/estp.2013.3.1398
- TELEF, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590. doi: 10.13140/RG.2.1.2938.7369
- THURSTON, L. P. (2002). Practical partnerships: analysis and results of a cooperative life skills program for at-risk rural youth. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(3), 313-326. doi: 10.1207/S15327671ESPR0703\_2
- TUNÇ, B., YILDIZ, S. ve DOĞAN, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161330
- TUZGÖL-DOST, M. ve KEKLİK, İ. (2014). Sürekli kaygı, umutsuzluk ve benlik saygısızının ergenlerin riskli davranışlarını yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51),195-208. doi: 10.17755/esosder.89538
- ÜNLÜ, A. ve EVCİN, U. (2014). 2008 ve 2010 yılları arasında İstanbul Bağcılar ilçesinde gençler arasında madde kullanım yaygınlığı, risk ve koruma faktörlerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 127-140.
- VATANKAĞ, H., DARYABARI,D., GHADAMI, V., & KHANJAN SHOEIPI, E.(2014). Teaching how life skills (anger control) affect the happiness and self esteem of Tonekabon female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 123-126. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.178
- WILSON, D. B., GOTTFREDSON, D.C., & NAJAKA, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3),246,272.
- WOLFE, D. A., JAFFE, P.G., & BROOKS, C. V. (2006). *Adolescent risk behaviors: Why teens experiment and strategies to keep them safe*. U.S.A.: Yale University Press.
- YAVUZ, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi program ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları
- YÜCEŞAHİN, M. ve TUYSUZ, S. (2011). Ankara kentinde sosyo-mekansal farklılaşmanın örüntüleri: ampirik bir analiz. *Coğrafi Bilimler Dergisi*. 9(2), 159-188. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/33/1641/17556.pdf>
- ZHOU, K and YE, G. (2002). The role of life skills education in the improvement of mental health of middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 16(5),323-326