

LİONS QUEST YAŞAM BECERİLERİ PROGRAMININ TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMA ÖRNEĞİ

AN EXAMPLE OF IMPLEMETATION OF LIONS QUEST LIFE SKILLS PROGRAM IN TURKEY

Mine GÖL-GÜVEN¹

Başvuru Tarihi: 20-06-2018

Yayına Kabul Tarihi: 21-03-2019

DOI: 10.21764/maeuefd.435175

(Araştırma Makalesi)

Özet: Lions Quest Yaşam Becerileri Programı(LQYBP) öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin gelişimini destekleyen bir programdır. Bu araştırmanın amacı LQYBP'nin okullarda kullanımını ve programın sınıf ortamı ve öğrenci davranışları ile olan ilişkisini araştırmaktır. Programı farklı şekillerde uygulayan iki okul (Okul A ve Okul B) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Her iki okulda da öğretmenler 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında iki tam günlük program eğitimi almıştır. Okul A'da yıl içindeki program uygulamaları öğretmenlerin tercihine bırakılırken, Okul B'de program öğretim programının içine yerleştirilerek haftalık bir ders saati şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sonundaki veriyi sınıf gözlemleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler oluşturmuştur. Sınıf gözlemleri araştırmanın amacını bilmeyen bağımsız gözlemciler tarafından yürütülmüştür. Öğretmen görüşleri sınıf gözlemlerine dayandırılan yapılandırılmamış görüşme soruları kullanılarak elde edilmiştir. Sınıf gözlemleri, Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği (Golly & Snead, 2004) ve Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği ('Observational Checklist', t.y.) kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular LQYBP ile sınıf ortamı ve LQYBP ile olumlu öğrenci davranışları arasında olumlu yönde ilişki gösterirken, LQYBP ile olumsuz öğrenci davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Okullar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, sınıf ortamında Okul B'nin lehine olumlu yönde bir farka rastlanırken, bu fark öğrenci davranışları için bulunamamıştır. Bu çalışmanın, LQYBP ve benzeri programların okullarda uygulanma yöntemlerine yönelik öneriler getirmesi ve bu yolla etkililiklerinin artırılması yönünde katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Lions Quest Yaşam Becerileri Programı (LQYBP), sosyo-duygusal öğrenme (SDÖ), sınıf ortamı, öğrenci davranışları*

Abstract: Lions Quest Life Skills Program (LQLSP) supports developing students' socio-emotional learning skills (SEL). The aim of this study is to investigate the implementation of the program and to examine its relationship with classroom environment and students' behaviors. To reach the aim, data was collected in two schools (School A, School B) whose teachers received a two-full-day training in the year of 2014-2015. The data consisted of classroom observations and teachers' interviews was used for analysis. The observations were undertaken by independent observers who did not have the knowledge of the research aim. The non-structured interview questions were based on the classroom observations. The observations were made by using Indicators of Orderly Classroom (Golly & Snead, 2004) and Students' Behaviors Observation Scale ('Observational Checklist', n.d.). The findings show that there is a positive correlation between LQLSP and classroom environment and between LQLSP and positive students' behaviors. However, no correlation has been found between LQLSP and negative students' behaviors. The implication decisions were left to the discretion of the teachers in School A, while the program was immersed in the regular school program and had been given as a weekly lesson in School B. Some positive outcomes in favor to School B have been observed in the classroom environment. Same results cannot be reached for the students' behaviors. It is expected to make suggestions relating to the implementation methods of LQLSP or similar programs that support SEL skills, and by doing so to contribute to increasing effectiveness of such programs. **Keywords:** *Lions Quest Life Skills Program (LQLSP), social-emotional learning, classroom environment, students' behaviors*

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-posta: mine.golguven@boun.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-2104-0381.

Giriş

The Organization of Economic Cooperation (OECD), The United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF), The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ve World Health Organization (WHO) tarafından sunulan çocuk ve gençlerin şiddet eğilimlerinin giderek artmasıyla ilgili raporlar, uluslararası ölçekte ses getirmektedir (Gittins, 2006; Moore, Jones ve Broadbent, 2008; Ohsako, 1999; Smith, 2004; UNESCO, 2007; WHO, 2010). Türkiye bağlamında, okullarda görülen şiddet eylemlerinin sayıca fazlalığı yine mevcut duruma müdahale edilmesi gerekliliğini göstermektedir (Kapçı, 2004; Özçebe, Çetik ve Üner, 2006). Bulut (2008), medyada yer alan çocuk ve gençlerin dahil olduğu şiddet haberlerini incelediği çalışmasında, toplam şiddet vakalarının %74'ünün okullarda görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2007, 2008) tarafından sunulan iki rapor, okullarda görülen şiddet olaylarının %34'ünü fiziksel şiddetin, %24'ünü akran zorbalığının oluşturduğunu ve her dört öğrenciden birinin okulda şiddete maruz kaldığını göstermiştir. Şiddetin %29'u akranlar, %15'i öğretmenler ve yöneticiler ve %16'sı ebeveynler tarafından sergilenmiştir. Kapçı (2004), dördüncü ve beşinci sınıflarla yaptığı çalışmasında, öğrencilerin %40'ının zorbalığa maruz kaldıklarını; Özçebe, Çetik ve Üner (2006) çalışmasında, şiddete maruz kalan öğrencilerin %42'sinin şiddetin okulda gerçekleştiğini, öğrencilerin %65,6'sı ise okulda saldırgan davranışlar gösterdiklerini bulmuşlardır.

Okullarda görülen saldırganlık ve şiddet olayları, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin geliştirilmesi yönünde adımlar atılmasını sağlamıştır. Bu tür programların, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları üzerindeki olumlu etkileri yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Durlak ve diğ., 2007; Durlak, Weissberg ve Pachan, 2010; Elias ve Mocerri, 2012; Jennings ve Greenberg, 2009; Kramer, Caldarella, Young, Fischer ve Warren, 2014; Payton ve diğ., 2008). Bosworth ve Judkins (2014) çalışmasında, tüm okulu kapsayan olumlu davranışçı müdahalenin, akran zorbalığını ve saldırganlığa maruz kalmayı azaltırken, güvende hissetme duygusunu arttırdığını ortaya koymuştur. Kilian, Fish ve Maniago (2007) çalışmasında okul müdahale programının sosyal becerileri ve olumlu karar verme becerisini geliştirirken rahatsız edici davranışları ve okuldan uzaklaştırma gibi cezaları azalttığı ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları arasındaki ilişki araştırmalarla kanıtlanmıştır (Jennings ve Greenberg, 2009; Jones, 2004). Olumlu sınıf iklimi, problem çözme, çatışma çözme, arkadaşlık kurma ve başkalarına saygı duyma gibi sosyal becerilere katkıda bulunmaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). SDÖ becerilerinin geliştirilmesi, saldırgan davranışta azalmaya ve çatışma çözmeye daha istekli olmaya yol açmaktadır (Clayton, Ballif-Spanvill ve Hunsaker, 2001; Jones, 2004). Bu becerilerin gelişmesi ruh sağlığı bozuklukları belirtilerinin ve saldırgan davranışların azalmasını sağlamaktadır (Walker, 2004; Zins ve Elias, 2007).

Türkiye’de yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesi konuya olan farkındalığı arttırmayı sağlamıştır. Diken, Çavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz (2011) çalışmasında, Başarıya İlk Adım programının problem davranışları azaltmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Donat Bacıoğlu (2014) yaptığı meta-analizde, 2002-2012 yılları arasında yapılan çalışmalarda, SDÖ becerilerin gelişimini destekleyen programların okullardaki şiddet ve saldırganlığın azalmasında rol oynadığını ortaya koymuştur.

SDÖ becerilerini geliştiren Lions Quest Yaşam Becerileri programının (LQYBP) etkililiği yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Berkowitz ve Bier’in (2005) araştırmasında, LQYBP’nin sosyal becerileri artırırken, risk alma davranışlarını azalttığı belirlenmiştir. Program akran baskısına karşı koymada (Eisen, Zellman ve Murray, 2003; Eisen, Zellman, Massett ve Murray, 2002; Foxcroft ve Tsertsvadze, 2012), ilişki geliştirmede, not ortalamalarını yükseltmede ve okul terki oranlarının düşmesinde (Laird ve Black, 1999) etkili olmuştur. Bununla birlikte programın, aile ve okul ilişkilerini kuvvetlendirmede etkili olduğu araştırmalar tarafından desteklenmiştir (Quest International, 1995). Göl-Güven (2017) LQYBP’nin etkililiğini incelediği araştırmasında, programın okul iklimi, öğrenci davranışları ve çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde gelişmeye katkısı olduğunu bulmuştur.

LQYBP ve benzeri programlarının etkinliği ve etkililiği araştırmalarla desteklenmiş olsa da, program uygulamalarının yakından takibi programların içerik ve yöntemlerine uygun uygulanıp uygulanmadığını görmek açısından gereklidir. Program geçerliliği, doğruluğu ve bütünlüğünün korunması programın hedeflerine ulaşmasında ve etkililiğinde, en az okul ve öğretmen özellikleri kadar önemli bir rol üstlenmektedir (Chitiyo, May ve Chitiyo, 2012;

Gresham, 2009; Han ve Weiss, 2005; Kramer ve diğ., 2014; Lendrum ve Humphrey, 2012). Matischeck-Jauk, Krammer ve Reicher (2018) Lions Quest programının üç farklı uygulama modelinin (düşük, orta ve yoğun) sınıf atmosferi, zorbalık ve öğrencilerin algıladıkları psiko-sosyal sağlıkları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında en olumlu etkinin yoğun uygulama modelinde gözlemlendiği sonucuna varmıştır. Araştırmacılar sınıf atmosferi ve zorbalık için tanımlanan dört olumlu etkiden üçünün programın en azından orta seviyede uygulanıyor olma koşuluna bağlı olduğunu tespit etmiştir. Diğer önemli bir bulgu ise hiçbir uygulama modelinin öğrencilerin psiko-sosyal sağlıkları üzerinde etkili olmadığıdır. Program uygulamaları ve etkililikleri arasında karma bulguların elde ediliyor olmasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin programları gerekliliklerine uygun bir şekilde uygulamalarında yapısal ve sürece bağlı zorluklarla karşılaşmaları ve uygulama sürecinde desteğe ihtiyaç duymaları olabilmektedir (Bywater ve Sharples, 2015; Domitrovich ve diğ., 2008; Han ve Weiss, 2005; Göl-Güven, 2016; Walker, 2004; Witt, 1986). Bu nedenle, sınıf uygulamalarının ve bu uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerinin edinilmesi LQYBP ve benzeri SDÖ becerileri geliştiren programların uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin artırılması açısından önemlidir. Bu çalışma ile LQYBP'nin okullarda kullanımını ve programın sınıf ortamı ve öğrenci davranışlarıyla ilişkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı (LQYBP)

LQYBP, 1975 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde başlatılmış, günümüzde Almanya, İsveç, Rusya, Hindistan gibi 90 farklı ülkede kullanılmaktadır. Program farklı eğitsel kademeler için düzenlenmiştir: Büyürken Beceriler (Anasınıfı-5. sınıf); Ergenler için Beceriler (6-8. sınıf); ve Eylem için Beceriler-Topluma Hizmet (9-12. sınıf). Program eğitim alan eğitim uzmanları ve öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Programın öğretim kademelerine göre özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Lions Quest Yaşam Becerileri Programının kademelere göre özellikleri

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı	Büyürken Beceriler	Ergenler için Beceriler	Eylem için Beceriler
Kademeler	Anasınıfı- 5	6-8	9-12
Format	Ders	Ders	Proje

Ders Sayısı	216	108	37
Sadece sosyo-duygusal beceriler	✓	✓	✓
Akademik derslerin içeriğinde	Belirtilmemiş	✓	Belirtilmemiş
Öğretmenlere verilen eğitimler	2 gün	2 gün	2 gün
Okulda eğitim	✓	✓	✓
Süpervizyon (Re-Quest)	İstendiğinde	İstendiğinde	İstendiğinde
Doğruluk ve bütünlük kontrolü	×	×	×
Eğitimcinin eğitimi	✓	✓	✓

Not: Tablodaki bilgiler www.lionsquest.org internet sayfasından derlenmiştir. Ergenler için Beceriler kısmı CASEL (2015) Guide: Effective social and emotional learning programs, middle and high school edition raporundan uyarlanmıştır.

Programda geliştirilmesi hedeflenen beceriler beş temel öğeyi kapsamaktadır (CASEL, 2013). Bu beceriler: öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumlu karar verme becerileridir. Seminerler ve program kitabı sayesinde hem öğretmenlerin hem de onların uygulamaları yoluyla öğrencilerin bu becerileri kazanmaları sağlanmaktadır. Program içeriğinde beceri geliştirmede kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler önerilmektedir. Programda olumlu karar verme, problem çözme, çatışmalarla başa çıkma, işbirliği kurma, ihtiyaç halinde liderlik yapma, sorumluluk alma, kendine ve başkalarına saygı duyma, farklı olana saygı duyma, kendinin ve başkalarının özelliklerini bilme ve güçlü yönlerinin farkında olma, kendini ifade etme, başkalarını dinleme, akran baskısıyla başa çıkma, duygu farkındalığı geliştirme, toplulukla (okul, aile, mahalle, toplum) bağ kurma, toplumsal duyarlılık geliştirme, okul başarısına değer verme ve bunun için çaba gösterme, beden ve ruh sağlığını sağlama ve koruma gibi becerilerin geliştirilmesi desteklenmektedir (Lions Clubs International, 2013a; 2013b). Tablo 2’de 5. Sınıf programındaki üniteler, üst beceriler, beceriler ve bu becerilerin planlandığı konular yer almaktadır.

Tablo 2

Lions Quest Yaşam Becerileri Programı üniteler, üst beceriler, beceriler ve konular

Üniteler	Üst beceriler	Beceriler	Konular
Olumlu Öğrenme Programı	Öz farkındalık	Gerçekçi kendilik algısı Öz güven Öz değerleri belirleme	Giriş ve açıklamalar
	Öz yönetim İlişkisel beceriler	Dürtü kontrolü İletişim Sosyal ilişkiler İlişki kurma İşbirlikçi çalışma	Sınıf anlaşmalarını oluşturma İlişki geliştirme ve topluluk
Kişisel Gelişim	Öz farkındalık	Gerçekçi kendilik algısı Güçlü yönlerin farkında olma Öz güven Çatışma çözme	Değerlerini belirleme Güçlü yanları ve büyüme fırsatlarını değerlendirme Öz güven ve öz saygı geliştirme Duyguları tanımlama
	Öz yönetim	Öz motivasyon Hedef belirleme Stresle başa çıkma Dürtü kontrolü Öz disiplin	Motivasyonunu artırma Olumlu hedefler belirleme Stresle ve güçlü duygularla baş etme Düşünce ve duyguların eylemlerle bağlantısını görme
Sosyal Gelişim	Sosyal farkındalık	Empati Başkalarına saygı Bakış açısı kazanma Farklılıklara saygı Yardım isteme	Başkalarına saygı gösterme İletişim kurarken “ne, neden, nasıl” mesajlarına kullanma
	İlişki becerileri	İletişim Empati Yardım isteme İşbirlikçi çalışma Sosyal ilişkiler Çatışma çözme	Dinleme İletişim kurarken “ne, neden, nasıl” mesajlarına kullanma Birlikte çalışma Sağlıklı ilişkiler kurma İlişkilerde çatışmayla baş etme Zorbalıkla baş etme
Sağlık ve Önlem Alma	Sorumlu karar verme	Etik sorumluluk	Sağlıklı yaşamı seçme

Becerileri		Problem tanımlama Durum analizi Problem çözme	Anasınıfı – 2: Tehlikeli maddelerden uzak durma; 3 – 8: Alkolden uzak durma Sorumlulukla büyüme Anasınıfı – 2: Tehlikelere karşı dikkatli olma İlaçlar; 3 – 8: Sigaradan uzak durma Olumlu karar verme - bölüm 1 Anasınıfı-2: Olumlu karar verme– bölüm 2; 3 – 8: Uyuşturucudan uzak durma Sosyal baskıya karşı koyma Sadece 6 – 8: uyuşturucusuz hayat tarzı Okuluna ve topluluğu hizmet etme Hizmet için fırsatları değerlendirme Sınıf, okul ve topluluk ihtiyaçlarını belirleme Topluma hizmet projesine karar verme, planlama, uygulama
Liderlik ve Hizmet	İlişki becerileri Sorumlu karar verme	Yardım alma/verme Etik sorumluluk İletişim Birlikte çalışma Problem tespiti Durum analizi Problem çözme Sosyal ilişkiler İlişki kurma İşbirlikçi çalışma Çatışma çözme Yansıtma Değerlendirme	
Yansıtma ve Kapanış	Sorumlu karar verme	Yansıtma Değerlendirme	Öğrenme, deneyim ve hedefler üzerine düşünme Sınıf başarısını kutlama ve katkıda bulunanları tebrik etme

Not: Tablo <https://www.lions-quest.org/> websayfasından Lions Quest International (n.d.) Lions Quest PreK-8 Scope and Sequence dokümanından derlenmiştir.

Programın çeviri ve uyarlama çalışmaları farklı üniversitelerden akademisyenler tarafından 2008 yılında başlamış ve kademeli olarak yapılmıştır. İlk olarak anasınıfı uyarlaması yapılmış, son olarak “Ebeveynler için LQYBP” çalışması 2015 yılında tamamlanmıştır. Programı okullarında ve sınıflarında uygulamak isteyen yöneticiler ve öğretmenlere iki günlük eğitim seminerleri program uzmanı eğitimciler tarafından verilmektedir. Bu uzmanlar uluslararası Lions Quest Programı sertifikalı uzman eğitimciler tarafından yetiştirilmektedir. Bu süreç yaklaşık 18 ay sürmekte, uluslararası uzmanlar tarafından verilen eğitimi gözlemlene, seminerlerde kademeli olarak görev alma, eğitim semineri verirken uluslararası uzman tarafından gözlemlenme ve en sonunda videoların uzman eğitimcilerin oluşturduğu panelde izlenmesi ve not verilmesi sonucunda tamamlanmaktadır. 2017 yılı itibariyle, Türkiye’de dört LQYBP eğitimcisi bulunmaktadır. LQYBP, 2008 yılından bu yana Türkiye’nin farklı illerindeki okullarda uygulanmaktadır. 2012’ye kadar toplamda 310 okulda görevli 1700 öğretmen ve yönetici LQYBP eğitimini almıştır. Bu öğretmen ve yöneticilerden kaçının, hangi sıklıkta ve devamlılıkta programı uyguladıkları bilinmemektedir. Bu sayılara bakıldığında, öğretmen eğitiminin yaygın olduğu görülmekle birlikte, eğitim sonrası program uygulamaları ve sonuçları ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Göl-Güven, 2016; 2017).

Okullarda görülen saldırgan ve şiddete yönelik davranışların azaltılmasında katkısı olan SDÖ becerilerini destekleyen programların etkililiği yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş olsa da gerek uluslararası alan yazında gerekse Türkiye’deki araştırmalarda programların geçerliliği, doğruluğu ve bütünlüğü yönünde daha fazla çalışma yapılması, uygulamalardan örneklerle kanıtlanması ihtiyacı vardır. LQYBP eğitimleri büyük bir öğretmen grubuna uzun süredir verilmesine rağmen programın okullarda uygulanışı hakkında çok az çalışma mevcuttur. Bu nedenlerle, bu araştırma ile LQYBP’nin iki farklı uygulama şekli ve bunun sınıf ortamı ve öğrenci davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Araştırma soruları şunlardır:

1. LQYBP, sınıf ortamı ve öğrenci davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Okul A ve Okul B arasında sınıf ortamına bakıldığında bir fark var mıdır?
3. Okul A ve Okul B arasında öğrenci davranışlarına bakıldığında bir fark var mıdır?

4. Kademelere göre öğrenci davranışlarında farklılık var mıdır?
5. Hangi öğrenci davranışları hangi sıklıkta gözlemlenmektedir?

Yöntem

Çalışma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma LQYBP'nin uygulamalarına dönük ilk çalışmalardan biri olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir (Creswell, 2012; Denzin ve Lincoln, 2011). Araştırmanın amacına uygun olarak, LQYBP'nin iki farklı uygulama şekli incelenmiştir. Bu nedenle sınıf gözlemleri yapılmış ve öğretmenlerle görüşülmüştür¹. LQYBP, sınıf ortamı ve öğrenci davranışları sınıf gözlemlerinin odağını oluşturmuştur. Bu verilerden elde edilen sonuçların anlamlı hale dönüştürülmesi için öğretmenlerle görüşülmüştür. Bu görüşmelerde sınıf gözlem verilerine dayandırılan sorular sorulmuştur. Bu görüşler herhangi bir veri analizine tabi tutulmamış, bulguların anlamlı hale gelmesinde ve yorumlanmasında yardımcı olmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmaya İstanbul iline bağlı okullardaki LQYBP eğitimi alan öğretmen ve yöneticiler davet edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak programın tüm okulda uygulanıyor olması önkoşul olarak belirlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu önkoşulu gerçekleştiren 5 okul arasında araştırmaya katılma isteği gösteren 2 okul (Okul A ve Okul B) örneklem grubunu oluşturmuştur. Okulların öğrenci sayıları, sınıf ve öğretmenler açısından benzer özellikler taşıdığı görülmüştür. Toplamda 18 sınıf ile çalışılmıştır. Okul A'da 10 sınıf gözlemi (2 anasınıfı ve 1. sınıftan 8. sınıfa kadar), Okul B'de ise 8 sınıf gözlemi yapılmıştır (1. sınıftan 8. sınıfa kadar). Bu sınıflarlar her bir sınıfı temsil edecek (örn., 4 şubesi olan birinci sınıflardan bir şube, 4 şubesi olan ikinci sınıflardan bir şube gibi) şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce, çalışma grubunda yer alan iki okulun öğretmenlerinden LQYBP'yi uygulama yöntemleri ile ilgili bilgi alınmıştır. Okul ziyaretlerinde ve görüşmelerde, Okul A ve Okul B'nin LQYBP'yi farklı uyguladıkları tespit edilmiştir. Okul A'da programın uygulanması öğretmenin tercihinin bırakılırken, Okul B'de sistematik ve

planlı bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Okul programındaki derslerle örtüştürülerek, sınıf, branş öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanı tarafından haftalık 1 saatlik dersler olarak program içeriği öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Haftalık zümre toplantılarının ilk konusunun LQYBP olduğunu, bu toplantılarda program uygulamalarındaki olumlu ve olumsuz noktaların değerlendirildiği ve öneriler sunulduğu görüşmeler esnasında paylaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin doğal süreçler içinde (Örn., çatışma anında veya işbirliği gereken durumlarda) fırsatları yakaladıkları anlarda da, LQYBP'nin önerileri çerçevesinde öğrencilerle çalışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Örnekleme oluşturan iki okulun yöneticileri ve öğretmenleri ile bilgilendirme toplantıları yapılarak veri toplama takvimi oluşturulmuştur. Okul ziyaretlerinden önce o hafta için LQYBP'yi uygulamaya dönük bir planları olup olmadığı sorulmuştur. Okul B öğretmenleri LQYBP'nin uygulanacağı ders saatlerini bildirmişler böylece gözlemciler planlanan zaman içinde sınıfları ziyaret etmişlerdir. Okul A'da ise öğretmenler bir planları olmadığını, gözlemcilerin herhangi bir zaman diliminde sınıflarını ziyaret edebileceklerini söylemişlerdir. Bu durumda gözlemlerde, öğretmenlerin SDÖ becerilerinin desteklenmesi yönündeki uygulamaları takip edilmeye çalışılmıştır.

Okullarda gözlem yapmak üzere eğitim alanında tez aşamasında olan iki yüksek lisans öğrencisiyle çalışılmıştır. Bu öğrencilere veri toplama ölçekleri ile ilgili eğitimler verilmiştir. Eğitimlerin ardından, araştırmaya başlamadan önce araştırmacı ile birlikte eş zamanlı olarak dört okulda gözlem yapmışlar ve ölçekleri doldurmuşlardır. Gözlemlerin ardından anlaşılmayan ve farklı şekilde değerlendirilen maddeler üzerinde mutabakat sağlanmıştır. Değerlendirici güvenilirliği Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği için .82, Öğrenci Davranışları Gözlem Ölçeği için .91'dir.

Her sınıf, bahsi geçen iki gözlemci tarafından tüm günü kapsayan gözlemlere tabi tutulmuş ve gözlemlerde hem notlar alınmış hem de ölçek üzerindeki göstergeler puanlandırılmıştır. Bu gözlemlerde sınıfın genel atmosferi, öğrenci davranışları ve LQYBP uygulamalarına odaklanılmıştır. Gözlemciler sınıflarda eş zamanlı gözlem yapmışlar, ardından notlarını ve puanlandırmalarını karşılaştırarak gözlemlerini sonlandırmışlardır.

Sınıf gözlemleri tamamlandıktan sonra öğretmenlerden programla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşmeler yapılandırılmamış bir formatta gözlem bilgilerine dayandırılarak

yürütülmüştür. Bu görüşmelerde, LQYBP'nin sınıf içi uygulamalar (örneğin, çatışma çözme, grupla hareket etme, karar verme, tehlikeli ve zararlı maddelerden korunma gibi) ve bu uygulamalar esnasında yaşadıkları olumlu veya olumsuz durumlar, bunlara ürettikleri çözümler, son olarak program için önerileri alınmıştır. Bu görüşmeler gözlemlerin bitiminde, gözlemciler ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul B'de 8 öğretmenden 7'si, Okul A'da 10 öğretmenden 6'sı ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Toplamda 5 öğretmen görüşmeye istekli olmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf ortamı gözlem ölçeği. Indicators of Orderly Classroom (Golly ve Snead, 2004) ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır (Göl-Güven, 2013; 2014; 2017). Bu ölçeğin amacı bir sınıf için gerekli olan düzenli, olumlu ve çocuklar tarafından katılımı artıran ana öğeleri değerlendirmektir. Ölçekte var olmayan fakat LQYBP uygulamalarıyla ilgili olan maddeler araştırmacı tarafından eklenmiştir. Böylece programın ne ölçüde uygulandığı ile ilgili veri toplanmıştır. Toplamda 84 göstergeden oluşan ölçeğin farklı öğeleri için beş alt ölçek mevcuttur: Fiziksel ortam, Sınıf organizasyonu, Sınıf yönetimi, Sınıf atmosferi ve LQYBP. Ayrıca LQYBP göstergeleri dışarıda bırakılarak, ölçeğin ortalaması hesaplanmış ve Sınıf Ortamı alt ölçeği oluşturulmuştur. Ölçekteki her bir gösterge, Güçlü (3), Orta (2) ve Zayıf (1) olmak üzere puanlandırılmıştır. Her bir ana öğenin alt başlıkları ve gösterge sayıları Tablo 3'te verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.95$ 'tir.

Tablo 3
Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeği öğeleri ve göstergeleri

Öğeler	Gösterge Sayısı
<u>I. Fiziksel Ortam</u>	<u>13</u>
Mobilyaların düzenlenmesi	5
Trafik akışı	3
Farklı ilgi, yetenek ve kültürleri yansıtma	5
<u>II. Sınıf Organizasyonu:</u>	<u>7</u>
Günlük akış	3
Kurallar ve beklentiler	2
Organizasyonla ilgili sistematik	2
<u>III. Sınıf Yönetimi:</u>	<u>31</u>
Öğretmen ve çocuklar arasındaki etkileşim	6
Pekiştireç, geri bildirim ve ödül kullanımı	4
Çocukların ve yetişkinlerin birlikte problem çözmeleri	6
Beklentileri pekiştiren süreçler	2
Geçişler	7
Çocukların gözlemlenmesi ve rehberlik edilmesi	6
<u>IV. Sosyal Atmosfer:</u>	<u>26</u>
Yetişkinler arasındaki etkileşimler	5
Öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri	5
Çocuklar arasındaki etkileşimler yaşla ilişkisel uygunluğu	10
Çocuklar için öğretmen desteği	6
<u>V. LQYBP Uygulamaları:</u>	<u>7</u>
<u>Toplam</u>	<u>84</u>

Öğrenci davranışları gözlem formu. Observational Checklists for Prosocial Behaviors of Elementary School Children ('Observational Checklist', t.y.) ölçeğinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlaması yapılmıştır (Göl-Güven, 2013; 2014; 2017). Bu ölçek LQYBP araştırmalarında kullanılmaktadır ve geçerliliği 'iyi' derecede tespit edilmiştir (iç tutarlılık katsayısı .78 ile .90 arası) (Kim ve Laird, 1995; Lions Quest Evaluation Studies, 2012) Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.82$ 'dir. Ölçekte 10 olumlu ve 10 olumsuz davranış yer almaktadır. Olumlu davranışlardan bazıları yardımseverlik, işbirliği, liderlik ve problem çözme ve karar vermedir. Olumsuz davranışlardan bazıları ise, kayıtsızlık ve soğuk davranma, patronluk taslama ve zorbalık, aşağılama ve isim takma ve son olarak sorumluluk, iş ve karar vermekten kaçınmadır. Sınıf içi gözlemlerde 10 dakika gözlem yapmak, beş dakika gözlem notlarını forma yazmak ve gözlemlenen davranışların sıklıklarını forma geçirmek üzere üç adet gözlem yapılmıştır. On olumlu ve on olumsuz davranışın sıklık analizleri yapılmış ve

toplamları alınmıştır. Her bir gözlem için odak grup rastlantısal örneklem alma yöntemiyle belirlenmiştir. Sınıfta veya okul bahçesinde grup halinde oyun oynayan veya ders esnasında yine grup halinde öğretmenlerinin verdiği bir görev veya ödev üzerinde çalışan öğrencileri gözlemlenmiştir. Toplamda 50 adet gözlemin, 30'u Okul A'da, 20'si Okul B'de yapılmıştır. Hem Okul A hem de Okul B'nin, 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. sınıflarında, sadece Okul A'nın 2 anasınıfında ve 8. sınıfında gözlem yapılmıştır. Toplam 50 gözlemden, sınıftaki kız öğrenci sayısı minimum 5, maksimum 15 olmuştur. Ortalama kız öğrenci sayısı 10'dur. Yine toplam 50 gözlemden, sınıftaki erkek öğrenci mevcudu minimum 3, maksimum 18 olmuştur. Ortalama erkek öğrenci sayısı 11'dir.

Verilerin Analizi

Sınıf ortamı ve alt göstergelerinin toplamları ve ortalamaları, öğrenci davranışlarının (olumlu ve olumsuz) sıklıkları ve ortalamaları hesaplanmıştır. Sınıf ortamı, LQYBP ve öğrenci davranışları arasındaki ilişki korelasyon ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf ortamı, LQYBP ve öğrenci davranışlarının okullara göre farklılık gösterip göstermediği *t* test ile analiz edilmiştir.

Bulgular

LQYBP Uygulamaları, Sınıf Ortamı ve Öğrenci Davranışları İlişkisi

LQYBP ile sınıf ortamı ve öğrenci davranışları arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf ortamı ve öğrenci davranışları ölçeklerinden elde edilen gözlem puanları kullanılarak korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalarda Sınıf Ortamı Gözlem Ölçeğinin 4 alt ölçeği ve Yaşam Becerileri alt ölçeği kullanılmıştır. Tablo 4'te korelasyon değerleri ve bu değerlerin istatistiksel anlamlılıkları görülmektedir. Sınıf ortamı ile LQYBP arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur ($R = .984, p < .001$). Gözlemlenen olumlu davranışlarla sınıf ortamı ve LQYBP uygulamaları arasında pozitif ilişki ($R = .756, p < .05$; $R = .682, p < .05$), Olumsuz davranışlarla sınıf ortamı arasında ise negatif ilişki ($R = -.671, p < .05$) tespit edilmiştir. Olumsuz davranışlarla LQYBP arasında negatif ilişki belirlense de, istatistiksel anlamlılık derecesine ulaşmamıştır.

Tablo 4

Sınıf ortamı, LQYBP, olumlu ve olumsuz öğrenci davranışları korelasyon ve p değerleri

	<i>R</i>	<i>P</i>
Sınıf Ortamı X LQYBP	.984	.001
Olumlu Davranış X Sınıf Ortamı	.756	.011
Olumlu Davranış X LQYBP	.682	.030
Olumsuz Davranış X Sınıf Ortamı	-.671	.034
Olumsuz Davranış X LQYBP	-.610	.061

Sınıf Ortamı ve LQYBP Uygulamaları Okul Karşılaştırması

Bu 5 değişkenin ve toplam ortalamasının iki okulla ilişkili olup olmadığı yapılan *t* test analizi ile hesaplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü üzere Okul A ve Okul B arasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda Okul B'nin Okul A'ya göre tüm alt ölçeklerde daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Yapılan *t* testi sonuçlarına göre bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki grup arasındaki en büyük farklılık, en yüksek *t* testi değerine sahip olan sınıf ortamında [$t(16)= 5.688, p<.001$] çıkmıştır. Sırasıyla, fiziksel ortam [$t(16)= 5.337, p<.001$], LQYBP [$t(16)= 4.886, p<.001,$], sınıf atmosferi [$t(16)= 4.670, p<.001$], sınıf organizasyonu [$t(16)= 4.487, p<.05$] ve sınıf yönetimi [$t(16)= 3.359, p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Benzer farklılıkların eğitim kademelerinde de olup olmadığını görebilmek için korelasyon hesaplanmıştır. Sınıfların kademeleri küçüldükçe ortalamaların yükseldiği (veya tam tersi) görülmekle birlikte, çıkan değerlerin istatistiksel bir anlamı yoktur ($R= -.299, p=.244$).

Tablo 5
Sınıf ortamı gözlemi ortalama ve *t* testi analizleri

	Okul Türü	N	X	<i>t</i> test	p değeri
Fiziksel Ortam	Okul B	7	10,76	5,337	.001
	Okul A	10	7,33		
Sınıf Organizasyonu	Okul B	7	5,42	4,487	.007
	Okul A	10	3,26		
Sınıf Yönetimi	Okul B	7	13,04	3,359	.002
	Okul A	10	9,78		
Sınıf Atmosferi	Okul B	7	17,10	4,670	.001
	Okul A	10	12,65		
LQYBP	Okul B	7	16,71	4,886	.001
	Okul A	10	10,50		
Sınıf Ortamı	Okul B	7	12,61	5,688	.001
	Okul A	10	8,70		

Öğrenci Davranışları ve LQYBP Uygulamaları Okul Karşılaştırması

Olumlu ve olumsuz davranışlar için Okul A ve Okul B'nin ayrı ayrı ortalamaları hesaplanmıştır. Yapılan *t* test analizinde olumlu ve olumsuz davranışların ortalamaları karşılaştırılmış ve okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul A'nın olumlu davranış ortalaması .60, Olumsuz davranış ortalaması .41; Okul B'nin olumlu davranış ortalaması .56, Olumsuz davranış ortalaması .30 olarak tespit edilmiştir. Sırasıyla, Olumlu davranış $t(48) = .49, p = .60$; Olumsuz davranış $t(48) = 1.23, p = .18$, istatistiksel bir anlamı işaret etmemektedir. Tablo 6'da okul türüne göre yapılan *t* testi analizleri sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrenci davranışları ortalama ve *t* testi analizleri

	Okul Türü	X	<i>t</i> test	p değeri
Olumlu Davranış	Okul B	.56	.49	.60
	Okul A	.60		
Olumsuz Davranış	Okul B	.30	1.23	.18
	Okul A	.41		

Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Davranışları

Eğitim kademelerine göre ortalamalara bakılmış fakat grup sayısının fazla, gruba düşen örneklem sayısının az olması nedeniyle (her eğitim kademesinden 2 sınıf, 8. sınıftan sadece 1

sınıf) ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmemiştir. Tablo 7'de gözlem sayıları, sınıflara göre ortalamalar ve standart sapma değerleri verilmiştir. Olumlu davranış gözlem puanlarının ortalamalarının en yüksek olduğu sınıflar, anasınıfları ve 1, 2 ve 3. sınıflar olurken, (tüm ortalamalar genel ortalama olan .58'den büyüktür) 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların ortalamaları genel ortalamadan düşük görülmektedirler. Olumsuz davranış skorlarının ortalamalarına bakıldığında, anasınıfı, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda genel ortalamadan ($X=.36$) düşük, 1, 6, 7 ve 8. sınıflarda ise giderek artan en yüksek ortalamalar görülmektedir.

Tablo 7

Eğitim kademelerine göre olumlu ve olumsuz davranışlar ortalamaları

		N	X	SS
Olumlu Davranışlar Ortalamaları	Anasınıfı	6	,83	,24
	1.Sınıf	6	,63	,19
	2.Sınıf	6	,71	,24
	3.Sınıf	5	,96	,31
	4.Sınıf	6	,53	,24
	5.Sınıf	6	,40	,21
	6.Sınıf	6	,41	,43
	7.Sınıf	6	,46	,21
	8.Sınıf	3	,20	,26
	Toplam	50	,58	,32
Olumsuz Davranışlar Ortalamaları	Anasınıfı	6	,31	,41
	1.Sınıf	6	,45	,26
	2.Sınıf	6	,30	,27
	3.Sınıf	5	,10	,14
	4.Sınıf	6	,28	,17
	5.Sınıf	6	,25	,19
	6.Sınıf	6	,40	,28
	7.Sınıf	6	,56	,13
	8.Sınıf	3	,83	,41
	Toplam	50	,36	,29

Olumlu ve Olumsuz Öğrenci Davranışları Sıklıkları

Hangi öğrenci davranışlarının daha sık gözlemlendiği ile ilgili araştırma sorusuna cevap vermek için gözlemlenen olumlu ve olumsuz davranışların toplamları ve ortalamaları

hesaplanmıştır. Gözlemlenen olumlu davranışların toplamları 294 iken, olumsuz davranışların toplamları 184'tür (Tablo 8). Bir gözlemlenilen olumlu davranışlardan alınan minimum skor 0, maksimum skor 15'tir. Bir gözlemlenilen olumsuz davranışlardan alınan minimum skor 0, maksimum skor 13'tür. Olumlu davranışların ortalamaları $X=.58$ ($SS=.32$) iken, olumsuz davranışların ortalamaları $X=.36$ 'dır ($SS=.29$). Analizlerin sonuçları, olumlu davranışların olumsuz davranışlara göre daha sık gözlemlendiğini göstermektedir.

Olumlu ve olumsuz davranış ortalamalarına ve toplam skorlarına bakıldığında bazı davranışların sınıflarda daha fazla bazılarının ise daha az gözlemlendiği ortaya çıkmaktadır. Örneğin olumlu davranışlar arasında en fazla gözlemlenen davranış işbirliğine açık olma ve akranlarla anlaşma ($X=1.48$) iken, karar verme davranışı en az gözlemlenen davranış olmuştur ($X=.26$). Gözlemlenen olumsuz davranışlar arasında ise en yüksek toplamı ve ortalamayı, dikkat dağınıklığı ve umursamazlık davranışı alırken ($X=1.64$), en az görünen olumsuz davranışlar arasında utangaçlık, kendini geri çekme, endişeli olma durumu ($X=.04$), anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme ($X=.06$) ve sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma ($X=.08$) davranışlarıdır.

Tablo 8

Olumlu ve olumsuz öğrenci davranışları madde ortalama ve toplamları

Olumlu Davranış			Olumsuz Davranış		
	X	Toplam		X	Toplam
1. Yardımseverlik	.80	40	1. Bencillik / ödün vermektan kaçınma	.16	8
2. İşbirliği ve akranlarla anlaşma	1.48	74	2. Utangaçlık, kendini geri çekme, endişeli olma durumu	.04	2
3. Diğer çocukların ihtiyaç ve duygularına duyarlılık	.34	17	3. Kayıtsızlık, soğuk davranma	.40	20
4. Liderlik	.32	16	4. Patronluk taslama ve zorbalık	.38	19
5. Sözlü destek ve yüreklendirme	.44	22	5. Kabalık, soğuk konuşma	.34	17
6. Diğerlerinin bakış açılarını dinleme	.56	28	6. Aşağılama, isim takma	.28	14
7. Problem çözümüne katılma	.70	35	7. Kavga etme, tartışma	.30	15
8. Kargaşa çözümü, kararsızlıkların giderilmesi	.36	18	8. Anlaşmazlık yaratma, problemlerin çözümünü engelleme	.06	3
9. Karar verme	.26	13	9. Sorumluluktan, işten ve karar vermeden kaçınma	.08	4
10. Grup dinamiğine uyma	.62	31	10. Dikkat dağınıklığı, umursamazlık	1.64	82
Genel Olumlu	.58	294	Genel Olumsuz	.36	184

Tartışma

LQYBP, sınıf ortamı ve olumlu öğrenci davranışları arasında pozitif ilişki bulunurken, LQYBP ve olumsuz öğrenci davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu tür SDÖ becerilerini destekleyen programların, olumlu davranışı pekiştirdikleri fakat olumsuz davranışın azaltılması yönünde aynı başarıyı gösteremedikleri başka araştırmalarla da ortaya konulmaktadır (Durlak ve diğ., 2011). Sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile SDÖ becerilerinin desteklenmesi arasındaki olumlu ilişki alan yazında da mevcuttur (Jennings ve Greenberg, 2009; Jones, 2004; Thapa ve diğ., 2013).

Okul A ve Okul B'deki farklı uygulamaların, sınıf ortamı ve öğrenci davranışları ile ilişkisi olup olmadığı karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, sınıf ortamı ve LQYBP ilişkisi Okul B için olumlu yönde bir fark ortaya koymuştur. Bunun nedeni Okul A'nın LQYBP'yi verimli ve etkin bir şekilde kullanmıyor olması olabilir. Okul B'de yapılan gözlemlerde LQYBP dersi gözlemleri (örn., hayır diyebilme, olumlu kararlar verebilme ve akran baskısına direnme) yapılabiliyorken, Okul A'da programa ait uygulama gözlemlenmesi gerekliliği özellikle vurgulandığı halde öğretmenler bu yönde bir çalışma sergilememişlerdir. Yapılan görüşmelerde, Okul A'daki öğretmenler LQYBP'nin hayat bilgisi ve Türkçe derslerindeki içerikle çok fazla örtüştüğünü bu nedenle bu program için ayrı bir zamana ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen, Okul A'daki öğretmenler, birliktelik duygusunu geliştirme, olumlu kararlar verme, kendilerine ve çevrelerine değer verme ve tehlikeli ve zararlı maddelerden ve durumlardan kaçınma, rastlantısal gruplar oluşturarak enerji verici oyunlarla olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi hem hayat bilgisi ve Türkçe derslerindeki içeriği hem de programda var olan çalışmalarını örneklemeye problem yaşamıştır. Bu derslerin beceri geliştirmek üzere değil, daha çok anlatım şeklinde ilerlediği gözlemlenmiştir. Matischeck-Jauk, Krammer ve Reicher (2018) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuçla karşılaşmıştır. Lions Quest programının yoğun veya orta yoğunlukta uygulayan okulların sınıf atmosferinde olumlu sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmiş fakat öğrencilerin algıladıkları psiko-sosyal sağlıkları (davranış problemlerinde azalma) üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Okul A ile Okul B arasında öğrenci davranışları incelendiğinde bir fark ortaya çıkmamıştır. Okul B'de Okul A'ya göre program daha planlı ve sistematik uygulandığı halde bu sonucun ortaya çıkma nedeni öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinden anlaşılabilir. Okul B'deki

öğretmenlerden bazıları LQYBP'nin haftalık ders saatlerine yerleştirilmesi ve bu derslerin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi yönünde olumsuz fikir beyanında bulunmuştur. Bazı öğretmenler SDÖ becerilerinin hali hazırdaki dersler kanalıyla kazandırılabilceğini düşünürken, bazı öğretmenler herhangi bir ders olmaksızın doğal süreçlerdeki fırsatlarla karşılaştıkça bu becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca branş öğretmenleri programın uzmanlık gerektirdiğinden bu nedenle derslerin rehberlik uzmanları tarafından planlanması ve uygulanması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Programın kendileri tarafından ders olarak verilmesinin öğretmen otoritesini sarstığını ve öğretme işinin ciddiyetini bozduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ise programın çocukları tanımak için bir fırsat oluşturduğunu ve bu nedenle tüm öğretmenler tarafından uygulanması gerektiğini söylemişlerdir. Okul B'de uygulamada okul personeli arasında hem fikir olunmayışı bu sonucu doğurmuş olabilir. Bu zorlukların programın uygulamaya geçmeden önce iyi bir planlama ve okul personelinin işbirliği ile aşılabileceği yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Durlak ve diğ., 2010; Foxcroft ve Tsertsvadze, 2012).

Her iki okulda da öğretmenler, çocuklarda SDÖ becerilerinin gelişiminde öncelikli olarak ailenin öğretileri ve aile geçmişinin rol oynadığından bahsetmiştir. Ayrıca okul yılı boyunca çocukların büyüdüğü bu nedenle sosyo-duygusal anlamda olgunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine dönem sonuna doğru okul kurallarına, süreçlere ve okul ortamına alışmayla birlikte öğrenci davranışlarında olumlu yönde ilerleme olduğunu belirtmişlerdir. SDÖ becerilerinin daha çok aile, olgunluk ve okula uyum ile geliştiğinin düşünülmesi, LQYBP uygulamalarındaki sınırlılıklara bir neden olarak düşünülebilir.

Programın sahiplenilmesi, uygulamaların kim tarafından, nasıl, hangi zaman aralıklarında yapılması gerektiğiyle ilgili hemfikir olunması bu tür programların etkin kullanımını etkilemektedir. Zins ve Elias (2007), bu tür programların uygulamaya geçirilmesinden önce tüm okul personelinin seçtikleri programı, çaba göstermeye ve kaynakları harcamaya "değer" görüp görmedikleri konusunda hem fikir olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Organizasyonel motivasyon, değişmeye istekli olma ve ulaşılmak istenen sonuçlar hakkında yapılan görüşmeler sonucunda başlanacak bir programın daha başarılı sonuçlar vereceğini belirtmiştir (Zins ve Elias, 2007).

SDÖ becerilerini destekleyen program uygulamaları ile ilgili öneriler alan yazında mevcuttur. Berkowitz ve Bier'in (2005) yaptığı çalışmada, tüm okula, okul gününe ve akademik içeriğe

dahil edilmesi gereken programların, çoğunlukla dil ve sosyal bilgiler dersleriyle sınırlı tutulduğunu bulmuştur. Fakat, Berkowitz (1999) sosyal becerilerin müfredata eklemeler yapılarak değil, okul ve sınıf reformu ile geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu tür bir yaklaşımın, insanlar arası ilişkiler boyutunda işlerlik kazandığını ve yararının daha fazla gözle görünür olabileceğini belirtmiştir (Berkowitz, 1999). Burada ifade edilen, SDÖ becerilerinin kazandırılmasının ne müfredata ne de tek bir bireye bırakılmadan, tüm okula nüfus etmesini sağlamaktır. Olumlu okul kültürü ve atmosferi olmadan, çocuk ve gençlerin SDÖ becerilerini kazanması zordur. Bir müfredat çerçevesinde becerileri kazansalar bile bu becerilerin davranışa dönüşmesi için uygun ortamdan yoksun olacaklardır (Elias ve Moceri, 2012). Bu noktada, programların öğretmenlerin inisiyatifi ile değil, bir bütün olarak uygulanması halinde daha etkili olabileceği yönündeki görüşlere de dikkat çekmekte fayda vardır (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin ve Diaz, 1995).

Berkowitz ve Bier (2005) yaptıkları çalışmada, bazı programların SDÖ becerilerinin kazandırılmasında neyin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili bilgilendirmeyi çok net ve açık şekilde yapmadıklarını bulmuştur. Powers, Bowen ve Bowen (2010) ise, programlarla ilgili bilgilerin gerek internet sayfalarında gerek basılı materyallerle ulaşılabilir olmasının, programların başarılı bir şekilde uygulanması yönündeki önemini vurgulamıştır. Rahatlıkla ulaşılamayan veya öğretmenlere açık ve net bir şekilde verilmeyen içerik ve öğretim teknikleri olmaksızın bu becerilerin kazandırılması zor görünmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili örneklemede yaşadıkları zorlukların nedenlerinden biri bu olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada iki okul arasında LQYBP uygulamalarındaki farklılıkların sınıf ortamı ve öğrenci davranışları ile ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Bu tür programların etkiliğini azaltıcı veya arttırıcı rolü olan içsel (okulun fiziksel ve organizasyonel yapı) ve dışsal (aile profili, okulun bulunduğu konum) faktörlerin göz önünde bulundurulması ve aile-okul işbirliğinin sağlanması ve çevrenin program uygulamalarına dahil edilmesi gerekliliği diğer araştırmalarla ispatlanmıştır (Durlak ve diğ., 2011; Quest International, 1995; Payton ve diğ., 2000; Powers ve diğ., 2010; Zins ve Elias, 2007). Programların bu faktörleri hesaba katmadan tek başına başarılı olmaları söz konusu değildir.

SDÖ becerilerinin desteklenmesinin bir plan ve programa değil, çocukların gelişimi ve

olgunlaşmasına, ailenin tutumuna ve okul ortamına alışılması ile bağlantılandırılması LQYBP ve benzeri programların uygulamalarında sıkıntılara yol açmaktadır. Araştırmacılar, bu becerilerin gelişim ve olgunlaşma ile "kendiliğinden" değil, tıpkı akademik becerilerde olduğu gibi "öğrenme" sonucunda edinildiğini ifade etmektedir (Zins ve Elias, 2007). Berkowitz (1999) bu tür kavram ve algı boyutundaki farklılıklardan başlayarak öğretmenlerin bilgilendirilmesi, eğitimi ve uygulamalarına dönük çalışılması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu çalışmaların üniversitelerin bünyesinde hizmet öncesi eğitim ile yapılabileceği düşünülmektedir.

Bu ve benzeri araştırmalarla, okulların ve öğretmenlerin uygulama esnasında karşılaşılabilecekleri sorunları el yordamıyla çözmeye çalışması yerine, destek ve takip sistemiyle, uzman-uygulayıcı işbirliğinin sağlanması ve araştırma ve kanıta dayalı çözümler üretilmesinin sağlanabileceği umulmaktadır. SDÖ programlarının, ne kadar programın ilke, prensip, amaç ve yol gösterici önerilerine uygun şekilde yönlendirilirse, öğrencilerin ihtiyacı olan yaşam becerileri kazanmalarında o kadar yol kat edileceğine inanılmaktadır (Bywater ve Sharples, 2015; Domitrovich ve diğ., 2008; Göl-Güven, 2016; Han ve Weiss, 2005; Walker, 2004; Witt, 1986). LQYBP ve benzeri programların uygulamalarının yakından takibi, programların geçerliliği, doğruluğu ve bütünlüğünün korunması ve yolla programların etkililiğinin arttırılmasında rol almaktadır (Chitiyo, May ve Chitiyo, 2012; Gresham, 2009; Han ve Weiss, 2005; Kramer ve diğ., 2014; Lendrum ve Humphrey, 2012). Sadece öğretmen eğitimleriyle sınırlı kalmamak, programların uygulanması esnasında okul ve öğretmenlere destek olmak bu nedenle önemlidir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında örneklemin İstanbul'daki okullardan oluşması ve sayıca azlığı sıralanabilir. LQYBP ve benzeri programların etkililiğinin araştırılması için niteliksel verilerle birlikte deneysel yöntemin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca program uygulamalarının daha uzun süreli ve sık olması, uygulamalardaki farklılıklarının daha iyi anlaşılması ve güvenilir karşılaştırmalar yapılabilmesi için önemlidir.

Kaynaklar

- Berkowitz, M. W. (1999). Obstacles to teacher training in character education, *Action in Teacher Education*, 20(4), 1-10. doi:10.1080/01626620.1999.10462930
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. 28 Nisan 2013 tarihinde http://www.character.org/uploads/PDFs/White_Papers/White_Paper_What_Works_Policy.pdf adresinden erişildi.
- Bosworth, K. ve Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of school-wide positive behavior interventions and supports, *Theory Into Practice*, 53(4), 300-307. doi: 10.1080/00405841.2014.947224
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M. ve Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273(14), 1106-1112.
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.
- Bywater, T. ve Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 389-408. doi:10.1080/02671522.2012.690242
- Chitiyo, M., May, M. E. ve Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 35(1), 1-24.
- Clayton, C. J., Ballif-Spanvill, B. ve Hunsaker, M. D. (2001). Preventing violence and teaching peace: A review of promising and effective antiviolence, conflict-resolution, and peace programs for elementary school children. *Applied and Preventive Psychology*, 10(1), 1-35.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *The missing piece: a national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Chicago, IL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs, middle and high school edition*. Chicago, IL.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: CA, Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: CA, Sage Publications.

- Diken, İ. H., Çavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “First Step to Success Program” in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., . . . N. S. Ialongo. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: a Conceptual Framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(3), 6-28.
- Donat Bacıoğlu, S. (2014). Şiddet ve saldırganlığın azalmasında önleme ve müdahale programlarının etkililiği: Meta analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 294-304.
- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C., . . . Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39(3-4), 269-286.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. ve Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309.
- Durlak, J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisen, M., Zellman, G. L., Massett, H. A. ve Murray, D. M. (2002). Evaluating the Lions-Quest “Skills for Adolescence” education program second year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.
- Eisen, M., Zellman, G. L. ve Murray, D. (2003). Evaluating the Lions-Quest “Skills for Adolescence” drug education program first year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 27, 619-632.
- Elias, M. J. ve Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434. doi: 10.1080/02671522.2012.690243
- Foxcroft, D. R. ve Tsertsvadze, A. (2012). Universal alcohol misuse prevention programmes for children and adolescents: Cochrane systematic reviews. *Perspectives in Public Health*, 132(3), 128-133.
- Gittins, C. (2006). *Europe and violence in schools – How to make a difference: A handbook*, Council of Europe, Strasbourg.
- Göl-Güven, M. (2013, Eylül). *Teachers’ ideas of a program for developing children’s socio-emotional skills*. European Conference on Educational Research Konferansında sunulan

- bildiri, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/21879/>
- Göl-Güven, M. (2014, Mayıs). *The effects of collaborative and participatory games on the first grade students' transitions to school*. 19th International Play Association World Konferansında sunulan bildiri, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: www.ipa2014.org
- Göl-Güven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: teachers' views and classroom practices. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60-69.
- Göl-Güven, M. (2017). The Effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on School Climate, Students' Behaviors, Perceptions of School, and Conflict Resolution Skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. 25(4), 575-594. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2016.1182311>
- Golly, A. ve Snead, C. (2004). *Indicators of an orderly, positive and fully engaged classroom*. Eugene, OR.
- Gresham, F. M. (2009). Evolution of the treatment integrity concepts: current status and future directions. *School Psychology Review*, 38, 533-540.
- Han, S. S. ve Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-13.
- Kilian, J. M., Fish, M. C. ve Maniago, E. B. (2007). Making schools safe. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 1-30. doi: 10.1300/J370v23n01_01
- Kim, S. ve Laird, M. (1995). *An Outcome Evaluation of Lions-Quest "Skills for Growing": Grades K-5*. Charlotte, NC: Database Evaluation Research.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Young, K. R., Fischer, L. ve Warren, J. S. (2014). Implementing strong kids school-wide to reduce internalizing behaviors and increase prosocial behaviors. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 659-680. doi: 10.1353/etc.2014.0031
- Laird, M. ve Black, S. (1999). *Service-learning evaluation project: Program effects for at-risk students*. Newark, OH: Lions Quest, Lions Clubs International Foundation. 17 Nisan 2012

- tarihinde <http://www.lions-quest.org/pdfs/ServiceLearningSFCEvaluation.pdf> adresinden erişildi.
- Lendrum, A. ve Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635-652. doi:10.1080/03054985.2012.734800
- Lions Clubs International. (2013a). *International overview*. 30 Mart 2014 tarihinde <http://www.lions-quest.org/international.php> adresinden erişildi.
- Lions Clubs International. (2013b). *Program overview*. 30 Mart 2014 tarihinde <http://www.lions-quest.org/progoverview.php> adresinden erişildi.
- Lions Clubs International. (n.d.). Lions Quest PreK-8 Scope and Sequence. 12 Mart 2016 tarihinde <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/SFG-Scope-and-Sequence-spreads.pdf> adresinden erişildi.
- Lions Quest Evaluation Reports. (2012). <http://www.lions-quest.org/evalreports.php>
- Matschek-Jauk, Krammer, G. ve Reicher, H. (2018). The life-skill program Lions Quest in Austrian schools: implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022-1032.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Ortaöğretim okullarında görevli yöneticilerin şiddet konusundaki bilgi ve becerilerine ilişkin mevcut durum analizi 25 Nisan 2015 tarihinde http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_arastirmasi_yonetici.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğrencilerin şiddet algısı 25 Nisan 2015 tarihinde http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf adresinden erişildi.
- Moore, K., Jones, N. ve Broadbent, E. (2008). *School violence in OECD countries*. London: Plan International.
- Quest International. (1995). *Report for U.S. Department of Education expert panel on safe, disciplines, and drug-free schools: Lions-quest skills for growing*. Newark, OH: Quest.
- Observational Checklists for Prosocial Behaviors of Elementary School Children. (n.d.). 6 Ocak 2010 tarihinde <http://www.lionsquest.org/pdfs/ObservationalChecklistsForProsocialBehaviors.pdf> adresinden erişildi.
- Ohsako, T. (1999). *Violence at school: global issues and interventions*. Paris: UNESCO.
- Özçebe, H., Çetik H. ve Üner S. (2006). Adölesanlarda şiddet davranışları. *Şiddet ve okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*. (272-275). 28-30 Mart, İstanbul, Turkey.
- Payton, J. W., Wardlaw, M. D., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. ve Weissberg, R. P. (2000). Social Emotional Learning: A framework for promoting mental

- health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. ve Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Powers, J. D., Bowen, N. K. ve Bowen, G. L. (2010). Evidence-based programs in school settings: barriers and recent advances. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7, 313–331.
- Smith, P. (2004). *Violence in schools: a European perspective*. 2 Mart 2012 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/34739292.pdf> adresinden erişildi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- United Nations of Educational, Scientific and Cultural Organization. (2007). *Stopping violence in schools: a guide for teachers*. 2 Mart 2012 tarihinde <http://www.unesco.org/education> adresinden erişildi.
- Walker, H. M. (2004). Use of evidence-based interventions in schools: Where we've been, where we are, and where we need to go. *School Psychology Review*, 33(3), 398-407.
- Witt, J. C. (1986). Teachers' resistance to the use of school-based interventions. *Journal of School Psychology*, 24(1), 37-44.
- World Health Organization. (2010). *Violence prevention: The evidence*. 15 Mart 2012 tarihinde <http://www.who.int/violenceprevention/publications/en/index.html> adresinden erişildi.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Extended Abstract

Purpose

The purpose of the present study was to better understand the classroom practices of Lions Quest Life Skills Program (LQLSP) for teaching children social emotional learning (SEL) in Turkey. To do that, the teachers of first to eight grades at two schools which applied the program were interviewed and their classrooms were observed. The focus of the observations and interviews was the teachers' practices related to LQLSP in their classrooms.

Child and youth violence has become a concern of the international community. Many reasons of this outcome are listed by educational experts. Not being supported by interactions and relationships with peers at early ages in school settings might be one of them. Limited support at schools to develop SEL skills might result in showing less empathy, fewer listening skills, and more aggression. Some studies done in Turkey have also showed that the percentages of aggressive and violent behaviors at schools are high.

Developing SEL skills can be achieved in a variety of ways at schools. In the process of developing SEL programs and related teacher training, the most recognizable feature of successful programs seems to be the creation of a good school climate in which children can develop these desired skills. LQLSP has been listed by an effective program which increases positive behaviors such as developing relationships with adults and peers and decreases negative behaviors such as taking risks without considering the consequences of behaviors.

Methodology

The method used in this study is qualitative method. To collect observational data and to conduct interviews, schools located in Istanbul that implemented the program were invited to the study. Out of five schools, two schools volunteered to participate. The schools were similar to each other in terms of the number of students, classrooms, and teachers in each grade levels. Ten classrooms in School A and 8 classrooms in School B were observed for a full day. Hour long non-structured interviews were conducted with 13 teachers whose classrooms were also observed. Five teachers declined to be a part of the interview process. The data was collected by the main investigator and two researchers doing their graduate studies in elementary education. The data on classroom atmosphere, LQLSP applications, and

positive and negative students' behaviors was collected through observations.

Results

Positive correlations between LQLSP and classroom environment and between LQLSP and positive students' behaviors have been found. Yet, LQLSP and negative students' behaviors were not related. While the program was applied on a more regular bases in School B, there was no structured plan for implementation of LQLSP in School A. It is believed that some of the positive aspects of the classroom atmosphere in favor of School B might be a result of this. However, similar findings related to students' behaviors could not be reached at School B.

Discussion

In the study in which the interviews and observations have taken place, the differences between the participating schools were noted. The program was implemented differently. School B's personnel decided to have a lesson of the LQLSP which was a-school-hour-long every week. School A, by contrast, followed a different approach in which every teacher made a decision to apply the program partly or not at all. The observation data showed that School B was more effective at implementing the program than School A partially due to following more systematic approach. Still, certain ownership issues seemed to arise among the classroom teachers, subject teachers, and counselors during the implementation in School B. Thus conflicting findings of the study are considered to be a result of lack of ownership.

Conclusion

All personnel in a school need to agree on the 'value' of the program before any action is taken. If teachers do not see the value of a skill or a lesson, they may skip even the core elements of the program. Organizational motivation, being ready for unexpected changes, predicting possible outcomes seem to help the program be effective. Although many studies have supported the positive outcomes of SEL programs, different implication strategies in schools need further attention. Program validity, fidelity, and integrity are the factors that ensure the effectiveness of program implementation. Moreover, it seems that teachers have to make many decisions while implementing a SEL program and need support in the implementation process. Thus, it is important to study the different procedures taken in schools in order to maximize the effectiveness of SEL programs. Hope can be found within

program implementation studies for ensuring program effectiveness of improving positive atmosphere in schools while supporting students' SEL skills.

¹ Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin detaylarına ve bulgulara Göl-Güven (2016) makalesinden ulaşılabilir.