

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**AKRAN YARDIMCILIĞI PROGRAMININ ÇEVREYE DUYARLILIK
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Zehra Nesrin BİROL

**TRABZON
OCAK- 2011**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**AKRAN YARDIMCILIĞI PROGRAMININ ÇEVREYE DUYARLILIK
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Zehra Nesrin BİROL

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Doktora
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hikmet YAZICI**

**TRABZON
OCAK-2011**

Onay Sayfası

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında
DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 31/01/2011**

Tez Danışmanı : (Doç. Dr. Hikmet YAZICI).....

Üye : (Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY).....

Üye : (Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN).....

Üye : (Doç. Dr. Durmuş EKİZ).....

Üye : (Doç. Dr. Hatice ODACI).....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim.

Zehra Nesrin BİROL

30.12.2010

ÖNSÖZ

Yaklaşık 15 yıldır lisans düzeyinden başlayıp doktora çalışmama kadar akademik bilgi ve tecrübesiyle her zaman bana ışık tutup yol gösteren, sadece akademisyen kimliği ile değil insani özellikleri, tutum ve davranışlarıyla da daima bana rehberlik eden değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Tez izleme komitesinde yer alan ve nitel araştırma konusundaki yardım ve yönlendirmelerde benden desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Durmuş EKİZ'e teşekkür ederim. Tez jürisinde yer alan Prof Dr. Yaşar ÖZBAY, Doç. Dr. Hatice ODACI ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e olumlu katkılarından dolayı sonsuz teşekkürler. Tezin son şeklini almasında profesyonel anlamda katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI'ya, İsveç'te bulunduğum süre içerisinde literatür taraması yapmam için beni teşvik eden Kajsa HIGGINS'e, doktora çalışması boyunca beni destekleyen tutumlarından dolayı 80. Yıl Endüstri Meslek Lisesi idaresine ve bu çalışmada benimle birlikte yer alarak tüm çalışmalara heyecan ve coşku ile katılarak bu çalışmanın şekillenmesine büyük katkı sağlayan akran yardımcısı olan öğrencilerime sonsuz teşekkürler.

Beş yıl süren doktora eğitimim boyunca ve bu eğitim sonunda ortaya çıkan bu çalışmada bana yol arkadaşlığı yapan ve çalışmamın başından beri hem akademik hem de manevi yönden beni destekleyip daima yanımda bulunan arkadaşım Emine Buket SAĞLAM'a teşekkürden daha fazlasını dile getirmek istiyorum. Aynı zamanda bu çalışma boyunca sabır ve desteğini hiç esirgemeyerek bana sonsuz güven duyan anneme, babama, dedeme ve kardeşlerim; Rümeyza BİROL, Gülsüm BİROL, Maşita BİROL ve Ahmet Can BİROL'a teşekkür etmek istiyorum. Doktora tez aşamasında gülümsememe sebep olan davranışlarıyla ve varlıklarıyla yoğun stresimi azaltıp sıkıntılarımın dağılmasını sağlayan kedilerim; Boncuk ve Pamuk'a bu çalışmayı okuyamayacak olsalar da minnettarlığımı dile getirmem gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda bu araştırmayı proje no 2008.116.004.1 ile destekleyen KTÜ BAP birimine teşekkürler.

Zehra Nesrin BİROL

ARALIK, 2010

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------------|------|
| ÖNSÖZ..... | V |
| İÇİNDEKİLER..... | VI |
| ÖZET..... | IX |
| ABSTRACT | X |
| TABLolar LİSTESİ..... | XI |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | XIII |
| KISALTMALAR LİSTESİ | XIV |
| | |
| GİRİŞ | 1-6 |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|---|
| 1.1 Araştırmanın Amacı..... | 6 |
| 1.2.Araştırmanın Denenceleri..... | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 6 |
| 1.4. Araştırmanın Sayıltıları | 8 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 8 |
| 1.6. Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar | 9 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|--------------|
| 2.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAYINLAR..... | 10-53 |
| 2.1. Akran Etkisi | 10 |
| 2.2. Akran Yardımcılığı | 13 |
| 2.2.1. Akran Yardımı İle İlgili Çalışmalar | 18 |
| 2.2.2. Robert R. Carkhuff ve Beceri Eğitimi | 21 |
| 2.2.3. Alan Ivey ve Mikro- Danışma..... | 24 |
| 2.2.4. Carl Rogers ve Kişi Merkezli Yaklaşım..... | 27 |

| | |
|---|----|
| 2.2.5. Egan ve Yardım Becerileri Modeli | 29 |
| 2.3. Akran Yardımcılığının Yapılandırılması..... | 29 |
| 2.4. Akran Yardımında Öğrenci Seçimi..... | 30 |
| 2.5. Akran Yardımının Kullanıldığı Alanlar | 31 |
| 2.6. Türkiye’de Yapılan Akran Yardımcılığı Uygulamaları | 33 |
| 2.7. Akran Yardımında Eğitim Süreci | 35 |
| 2.8. Akran Yardımcılığı ve Önleyici Rehberlik | 38 |
| 2.9 Çevre Sorunları | 39 |
| 2. 10. Çevre Eğitimi | 40 |
| 2.10.1 Çevre Eğitiminde Kullanılan Yöntemler | 42 |
| 2.10.2. Çevre Eğitim Tarihi | 46 |
| 2.10.3 Dünya Ülkelerinde Çevre Eğitimi..... | 47 |
| 2.10.4. Türkiye’de Çevre Eğitimi | 50 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|--------------|
| 3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ..... | 53-66 |
| 3.1. Araştırma Deseni..... | 53 |
| 3.2. Araştırma Grubu..... | 57 |
| 3.3. Eğitimci | 57 |
| 3.4. Ölçümler | 58 |
| 3.4.1. Bilgi Toplama Formu (BTF)..... | 58 |
| 3.4.2. Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ)..... | 58 |
| 3.4.3. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)..... | 58 |
| 3.4.4. Görüşme Formu | 59 |
| 3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Mülakat | 59 |
| 3.4.6. Gözlem..... | 60 |
| 3.4.7. İletişim Değerlendirme Formu | 60 |
| 3.4.8. Doküman İncelemesi | 60 |

| | |
|--|----|
| 3.5. İşlem | 61 |
| 3.6. Grup Üyelerin Oryantasyonu..... | 62 |
| 3.7. Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı | 62 |
| 3.8. İzleme | 63 |
| 3.9. Veri Analizleri | 63 |
| 3.9.1. Nicel Veri Analizleri | 63 |
| 3.9.2. Nitel Veri Analizleri..... | 64 |
| 3.9.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik | 65 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|-------------------|----|
| 4. BULGULAR | 67 |
|-------------------|----|

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|-----------------------------|-----|
| 5.TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 88 |
| ÖNERİLER | 95 |
| KAYNAKÇA | 98 |
| EKLER | 115 |
| ÖZGEÇMİŞ | 159 |

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, akran yardımcılığı programının çevreye duyarlı davranışlar kazandırmadaki etkisini incelemektir. Eylem araştırmasına uygun olarak düzenlenen bu çalışmada tek grup ön-test, son-test model ile beraber nitel veri analizi kullanılmıştır.

Çalışma ortaöğretim kurumunda okuyan dokuz öğrenci (Kız=4, Erkek=5) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler Bilgi Toplama Formu (BTF), Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin (İBDÖ) ön-test, son-test ve izleme testi olarak uygulanması, bunun yanında, gözlem, yarı yapılandırılmış mülakat, doküman incelemesi ve iletişim değerlendirme formu (İDF) kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi için Tekrarlı Ölçümler ve Mann Whitney U testleri kullanılırken, nitel verilerin analizinde “betimsel- yorumsal analizi” kullanılmıştır.

Uygulanan ÇTÖ ön test, son-test ve izleme test sonuçları grup üyelerinin çevresel tutumlarında olumlu yönde geliştiğini göstermiş ve bu sonuç nitel verilerle de desteklenmiştir. Grup üyelerine uygulanan İBÖ ön-test, son-test ve izleme test sonuçlarına göre grup üyeleri üzerinde iletişim becerilerinde anlamlı bir değişim tespit edilememiştir. Nicel verilerin aksine nitel verilerin analizinde ise grup üyelerinin iletişim becerilerinde gelişim gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak uygulanan programın çevreye duyarlı davranışlar ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulguların bazı literatür bulgularıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Akran yardımcılığı eğitimi sonrasında çalışmanın geçtiği okulda grup üyelerinin gerçekleştirdiği çalışmalar nitel verilere dayalı olarak değerlendirilmiştir. Grup üyelerinin üç aylık izleme süresi içinde 55 öğrenciye ulaştığı ve 9 farklı çevresel projeyi 135 farklı ortamda 3397 öğrenciye ulaşılarak gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma ile akran yardımcılığı uygulamasının rehberlik servislerinin daha verimli olması amacıyla yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran yardımcılığı, çevresel tutum, iletişim becerisi, çevre eğitimi.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to explore the effect of peer-helping program on the environmentally-friendly behaviors of the students. The study was designated according to the action research experimenting on one group using qualitative data analysis with pre-test and post-test models.

The study included nine students (4 girls, 5 boys) who were studying at a secondary school. The major instruments in the research were the Information Gathering Form, Environmental Attitude Scale, the Communication Skills Scale as pre and post-test, and follow-ups. Also, observation, semi-structured interviews, document analysis and the Evaluation of Communicative Skills Form were used. For the quantitative data analysis, Repeated Measures Tests and Mann Whitney U Tests, for the qualitative data analysis descriptive-interpretive analysis were used.

The results indicated that the group members developed positive attitudes towards environmental issues and the results were supported with the qualitative data. According to the pre-test and post-test, and follow-up results, statistically there appeared no significant difference in the communicative skills of the group members whereas qualitative data analysis showed that the group members improved their communicative skills. Therefore, the study indicated that the application of the ten-week program had drastic effects on the environmentally-friendly behaviors and the communicative skills of the students. The data share similarities with the available literature.

The studies conducted by the group members after ten-week treatment were evaluated based on the qualitative data. During the three-month-observation of the group members by the researcher, group members helped 55 students at school, and nine projects were conducted in 135 different atmosphere reaching 3397 students at school. The findings also revealed that the peer helping applications facilitate the productivity and the prevalence of the services held in the school guidance offices at schools.

Key Words: Peer helping, environmentally-friendly behaviors, communicative skills, environmental education

TABLolar LİSTESİ

| <u>Tablo Nr.</u> | <u>Tablonun Adı</u> | <u>Sayfa Nr</u> |
|------------------|---|-----------------|
| 1 | Akran Yardımcılığı Eğitiminde Kullanılan Modeller | 21 |
| 2 | Akran Yardım Grubunun Bazı Demografik Özellikleri..... | 58 |
| 3 | Çevreye Duyarlı Akran Yardımcılığı Eğitimi Oturum ve Süreleri..... | 64 |
| 4 | Grup Üyelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler | 67 |
| 5 | Çevresel Tutum Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular..... | 70 |
| 6 | Çevresel Tutum Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Sonuçları | 69 |
| 7 | Grup Üyelerinin Çevresel Tutuma İlişkin Düşünceleri..... | 70 |
| 8 | Grup Üyelerinin Çevresel Konularda Gerçekleştirdiği Çalışmalar | 72 |
| 9 | Akran Yardım Günlüklerine Göre Akran Yardımcılarının Yardımda Bulunduğu Öğrenci Sayıları..... | 73 |
| 10 | İletişim Becerileri Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı Bulguları..... | 75 |
| 11 | İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tekrarlı Ölçümler Testi Sonuçları | 75 |
| 12 | Grup Üyelerinin ÇDAYÇ Kendi İletişim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri | 77 |
| 13 | Grup Üyelerinin ÇDAYÇ Grup Üyelerinin İletişim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri | 78 |
| 14 | Çevresel Tutum Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları | 79 |
| 15 | İletişim Becerileri Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları | 79 |
| 16 | Grup Üyelerinin Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışmasıyla İlgili Beklentileri | 80 |
| 17 | Grup Üyelerinin Beklentilerinin Gerçekleşmesiyle İlgili Görüşleri..... | 82 |
| 18 | Grup Üyelerinin Akran Yardım Çalışmasının Çevresel Konularda Kazandırdıklarıyla İlgili Görüşleri..... | 82 |

| | |
|--|----|
| 19 Grup Üyelerinin Çevresel Konular Dışında Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri | 83 |
| 20 Grup Üyelerinin Akran Yardım Uygulamasında Hoşa Giden Etkinliklere İlişkin Görüşleri | 85 |
| 21 Grup Üyelerinin Akran Yardım Uygulamasında En Çok Zorlayan Etkinliklere İlişkin Görüşleri | 86 |
| 22 Grup Üyelerinin Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışmasına İlişkin Görüşleri..... | 87 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| <u>Şekil Nr.</u> | <u>Şekil Adı</u> | <u>Sayfa Nr</u> |
|------------------|---|-----------------|
| 1 | Tek Grup Ön-test Son-test Model..... | 54 |
| 2 | Çevresel Tutum Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği..... | 70 |
| 3 | İletişim Becerileri Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği..... | 76 |

KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|-------|---|
| A1 | : 1. Akran Yardımcısı |
| A2 | : 2. Akran Yardımcısı |
| A3 | : 3. Akran Yardımcısı |
| A4 | : 4. Akran Yardımcısı |
| A5 | : 5. Akran Yardımcısı |
| A6 | : 6. Akran Yardımcısı |
| A7 | : 7. Akran Yardımcısı |
| A8 | : 8. Akran Yardımcısı |
| A9 | : 9. Akran Yardımcısı |
| ASCA | : Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği |
| BTF | : Bilgi Toplama Formu |
| CİN | : Cinsiyet |
| ÇTÖ | : Çevresel Tutum Ölçeği |
| ÇDAYP | : Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı |
| KT | : Kareler Toplamı |
| KO | : Kareler Ortalaması |
| İBDÖ | : İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği |
| İDF | : İletişim Değerlendirme Formu |
| Ö | : Öğretmen (araştırmacı) |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| SED | : Sosyo-Ekonomik Durum |

GİRİŞ

Bu çalışma, Türkiye’de psikolojik danışmanlık alanında bugüne kadar nispeten ihmal edilmiş nitel verilere dayalı araştırma ve çalışmaların gelişmesine katkı sunmak amacıyla, tutum, davranış, düşünce değişikliği kazandırma ve farkındalık yaratma konusunda yadsınamaz bir olgu olan “akran etkisini” yine ülkemizde yeni yeni oluşmaya başlayan çevresel tutum ekseninde araştırmayı hedeflemiştir.

Akran yardım çalışmalarının dayanak noktasını akran etkisi oluşturmaktadır. Bu çalışmalar, çocukluk ve ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecindeki davranışlar üzerinde akranların aileden daha etkili olabildiği (Harput, 2009; Iervolino ve diğerleri, 2002) düşüncesinden kaynaklanır. Bu durum, istenilen davranışları kazandırmada akranların önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim, çocukluktan itibaren akranların insanların yaşamında etkili olduğu gerçeği, eğitimcilerin ve psikologların dikkatini çekmiş ve bu gücün öğrencilerde istendik davranış değişimi ortaya çıkmasında nasıl sonuçlar doğuracağı üzerinde durulmuştur. Akran yardım çalışmaları nitel veriler üzerinde yoğunlaştığı için, belirleyici ve güvenilir yorumları mümkün kılan nicel verilere dayanan araştırmalar kadar popüler olamamıştır. Oysa, akran yardım uygulamaları ve ilgili araştırmalar yurtdışında 1960’lardan bu yana nicel verilerin yanında nitel veriler de dikkate alınarak sürdürülmektedir (Abu-Rasain ve Williams, 1999; Boulton, 2005; Cowie ve Sharp, 1996; Fink ve diğerleri, 1978; Ho, 2007). Benzer şekilde, Türkiye’de bugüne kadar gerçekleştirilmiş sadece birkaç çalışmanın farklı veri tiplerini dikkate aldığı görülmüştür. Bu çalışmaların genellikle nicel ve nitel bulguları iki kısımda topladıkları ve akran yardım programının olumlu etkilerini tespit ettikleri söylenebilir (Aladağ, 2005; Uysal, 2009).

Cowie ve Sharp’ın (1996) işaret ettiği gibi, bu çalışma, akran etkisinin kullanıldığı yöntemlerin tümünü bir çatı altında toplayarak bütüncül bir akran destek sistemi olarak ortaya koymaktadır. Akran yardım çalışmasını, danışmanlık becerilerinin öğretildiği ve yapılandırılmış bir sistem olarak sunmaktadır. Bu çalışma, Salovey (1996) tarafından yapılmış olan akran yardımı tanımına uygun olarak, öğrencilerin aktif dinleme ve problem

çözme gibi danışmanlık becerilerini geliştirme ve belirlenen özel bir konuyla ilgili bilgilendirme amacına dönüktür.

Akran etkisinin dikkate alındığı yöntemler için pek çok terim kullanılmıştır. Bunlar, “akran desteği” (peer support), “akran yardımı” (peer helping), “akran yol göstericiliği” (peer mentoring), “akran kolaylaştırıcılığı” (peer facilitator), “akran öğreticiliği” (peer tutoring), “akran eğitimcisi” (peer education), “akran arabulucusu” (peer mediation), ve “akran temsilcisi” (peer ambassador) olarak sıralanabilir. Bu çalışmada, çocuk ve ergenlerde akran etkisinin kullanıldığı yöntemler barışseverlik, uyum ve çevre temaları etrafında belli amaçlara yöneltmiştir. Bu amaçlar literatür tarafından da desteklenen hususları kapsar. Bu hususlar eğitim (Song ve Siegel, 2007), önleme (De Rosenroll ve Call, 1990; Hatcher ve diğerleri, 1995b; Wong ve Pereira, 1996), kariyer danışmanlığı (Reardon ve diğerleri, 1982), okullardaki akran zorbalığını önleme (Boulton, 2005; Cowie ve Hutson, 2005; Houlston ve Smith, 2009; Hurst, 2001), akademik gelişim (Brown, 2002; Lindsey ve Stopp, 2007) ya da çözüm odaklılık (Cartwright, 2005) olarak karşımıza çıkabilir.

Bu çalışma, akran yardım uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisini günümüz problemlerinden birine odaklanarak araştırmayı hedeflemiştir. Problem olarak, çoğu bilim adamının günümüzün ciddi ve önemli sorunlarından biri olarak tespit ettiği çevre konusu seçilmiştir. Gelişimsel rehberlik hizmeti kapsamında, kullanılacak yeni yöntemlerin, çevre konusunda öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştirmelerinde yeni ve etkili perspektifler sunacağı öngörülebilir. Nitekim, çevre eğitimi konusunda sürdürülebilir gelişim için uygun eğitim ve metaryalleri geliştirecek araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır (Keleş, 2007). Bu amaca yönelik olarak, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularına öncelik vermekte, bu kapsamda Orman Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmalar yürütmektedir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2009).

Akran yardımcılığının, günümüz rehberlik anlayışının gelişimsel temelli olmasıyla da yakından ilgisi vardır. Çünkü, gelişimsel rehberlik hizmetinin hedefleri arasında önleme, bilgilendirme ve geliştirme gibi işlevler yer alır (Yalçın, 2006). Bu, özellikle çevre söz konusu olduğunda anlamlıdır. Gelişimsel rehberlik problem ortaya çıkmadan önleyici

yaklaşımlar üzerinde durmayı hedefler. Akran yardımcılığının da benzer hedeflere yönelmiş olduğu görülebilir. Bu bağlamda, genelde gelişimsel rehberlik hizmetlerinin, özelde akran yardım uygulamalarının belirlenmiş ortak hedeflere ulaşma açısından çakıştıkları görülür.

Çevresel sorunların anlaşılması, tespit edilmesi ve çözümü konusu dünyanın birçok yerinde dikkat çekmekte ve bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Üstelik, bu kapsamlı çevresel sorunların çözümü konusunda yapılan çalışmalar, bilim insanlarına tek başlarına bu sorunları çözemeyeceklerini göstermiştir (Disinger, 2005a). Günümüz dünyasını son yıllarda meşgul eden konuların başında gelen çevresel sorunlar, aslında özellikle gençleri, çocukları ve gelecek kuşakları tehdit etmektedir. Söz konusu sorunların temelinde insan davranışlarının bulunduğu ve çözümünün teknoloji ya da yasal düzenlemelerin ötesinde, insanın çevreye karşı geliştirdiği tutum ve davranışlarının değiştirilmesi ile mümkün olacağı (Erten, 2007; Raven ve Berg 2006) açıktır. Dolayısıyla, bu çalışma, çevresel sorunların çözümünde eğitimin rolü (Akyüz, 1980; Erten, 2007) üzerinde durmakta ve bu doğrultuda akran yardımının sunabileceği yararları dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Diğer bilim dalları ile kıyaslandığında yeni bir bilim dalı olmasına karşın çevre eğitiminin hızlı bir ilerleme kaydettiği görülebilir. Çevre eğitimi üç kısımda değerlendirilebilir. Bunlar, olay temelli çevre eğitimi, kuralcı çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimidir (Sandell ve diğerleri, 2003). Pozitif bilimler aracılığıyla bilimsel bilgilerin verilmesiyle gerçekleştirilen ilk çevre eğitimi türü olan olay temelli çevre eğitimi çalışmalarının, zaman içerisinde olumlu sonuçlar vermediği gözlenmiştir (Ramsey, 2005). Bunun sonucunda çevre eğitimine pozitif bilimlerin yanında sosyal bilimler eklenerek, istenen tutum değişikliğinin değerler aracılığıyla sağlanmaya çalışıldığı kuralcı çevre eğitimi dönemi başlamıştır. Ancak bu çalışmadan da istenen başarının elde edilemediği görülmüştür (Disinger, 2005a). Son olarak Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 1992 yılında Rio de Jenerio'da düzenlenen konferansta çevre eğitimine sürdürülebilir gelişim boyutu eklenmiştir. Daha sonra 81 ülkenin katılımıyla 1997 yılında BM tarafından düzenlenen uluslararası konferansta yine sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimi konusu ele alınmış ve bu eğitimin esasları ortaya konmuştur. Bu süreç, çevre eğitiminde bundan sonra sürdürülebilir gelişimin hedeflenmesi açısından bir dönüm

noktası olmuştur. Artık, çevre eğitimde ekonomi ve çevresel faktörlerin birlikte ele alınmasını mümkün kılan yeterliklerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Segger, 2004). Böylece, çevresel konulara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilme yeteneği ve mevcut yaşam koşulları içinde uygulanabilecek esneklik bilgilerini öğrenme fırsatı sağlayan Çevreye Duyarlı Akran Yardım çalışmasının önemi daha iyi anlaşılmış olur.

Sonuç olarak, çevresel sorunlara yaklaşımın değiştirilmesinde akran yardımını araştıran bu çalışma, çevresel bilinç ve farkındalığın artırılması ve çevre odaklı tutum ve davranış değişikliği sağlanması doğrultusunda bir eylem araştırması uygulaması önermekte ve bunun etkilerini belli bulgularla değerlendirmeye çalışmaktadır. Buna göre, geleceğin dünyasını oluşturacak gençlerin çevre konusundaki alışkanlıkları, çevresel sorunlara bakış açıları ve bu konudaki davranışlarının şekillenmesinde akran grubunun olumlu etkilerinin olacağı öngörülmekte ve akran çalışmalarının gelişimsel rehberlik hizmetine dahil edilmesinin yararlarına dikkat çekilmektedir.

Bu yararlılardan bahsetmek gerekirse, akran yardım uygulaması rehberlik servislerinin daha fazla sayıda kişiye ulaşmasını sağlar (Fink ve diğerleri, 1978; Hurst, 2001; Karcher, 2009; Whiston ve Sexton, 1998). Ayrıca, yetişkin (öğretmen, psikolojik danışman) ile öğrenci arasında var olduğu düşünülen mesafeyi azaltır (Varenhorst, 1974; Wilkerson, 2006). Bu, rehberlik faaliyetlerinin verimliliğini artıran bir unsurdur. Ayrıca, akran yardım çalışmalarının önleyici özelliği, daha önce de belirtildiği üzere, çevre konusunda özellikle altı önemle çizilmesi gereken bir noktadır. Bu nedenle bu çalışmanın, akran yardımcılığının tutumlar üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından, Türkiye'deki lise ve dengi okulların rehberlik servislerine yol gösterici olacağı düşünülmekte ve bu yönde alana katkısı olacağı değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, içerdiği çevre konulu projeler dikkate alındığında, akran etkisi ve çevresel tutum konusunu birleştirmesi bakımından, Türkiye'de ilk olma özelliği göstermektedir. Ayrıca, bu çalışma ile alana sağlanacak diğer bir katkı da, yöntem olarak eylem araştırmasının kullanılmasıdır. Türkiye'de psikolojik danışmanlık alanında gerçekleştirilen çalışmalarda nicel araştırma desenine ağırlık verildiği görülmektedir. Bunun yanında son yıllarda nitel araştırma desenini içeren araştırmalar olmasına karşın eylem araştırmasının kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, bu

araştırmanın, araştırmacıları eylem araştırmasına dayalı akran yardım uygulamasının sonuçları hakkında daha sağlıklı değerlendirmelere sevk edeceği düşünölmektedir.

Bugüne kadarki akran yardım uygulamaları, yurt dışındaki araştırmalarla kıyaslandığında, Türkiye'deki uygulamaların yeni ve sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu çalışma, ortaöğretim seviyesindeki rehberlik servislerinde uygulanabilecek bir akran yardım programı sunması ile alana katkı sağlayacaktır. Bunun yanında, lise rehberlik servislerinde karşılaşılan birçok problem alanı için "akran yardımı" ilkesinin ve bu çalışmanın ortaya koyduğu 'akran yardımı ile çevreye duyarlı davranış kazandırma' örneğinin kaynaklık etmesi beklenmektedir. Bu programın hem lise rehberlik servislerince uygulanabilecek bir program olması hem de bundan sonra bu konuda yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. 1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, akran yardımcılığı uygulamasının çevreye duyarlı davranışlar üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amacın yanında çalışmanın alt amaçları şu şekilde özetlenmiştir.

1. Çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programının öğrencilerin çevresel tutumları üzerindeki etkisini araştırmak.
2. Akran yardımcıların okulların da gerçekleştirdikleri çalışmalarını incelemek.
3. Çevreye duyarlı akran yardımcılığı programının, akran yardımcıların iletişim becerileri üstündeki etkilerini belirlemek.
4. Akran yardımcıların çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programı hakkındaki görüşlerini incelemek.

1.2. Araştırmanın Denenceleri

1. Çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programı akran yardımcıların çevresel tutumlarını olumlu yönde geliştirir.
2. Akran yardımcıları çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi sonrasında okullarında çalışmalar gerçekleştirirler.
3. Çevreye duyarlı akran yardımcılığı programına katılan öğrencilerin iletişim becerileri gelişir.
4. Akran yardımcıları, çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim sürecini olumlu yönde değerlendirir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarında verilen eğitim sadece akademik yönlü olmayıp, bunun yanında öğrencilere olumlu alışkanlık ve becerilerin kazandırılmasını da amaçlamaktadır. Öğrencilerin, okulda kazandıkları beceri ve alışkanlıkları bütün yaşamlarında kullanmaları beklenmektedir. Bu sebeple bireylere yaşam alışkanlıklarının kazandırılmasında okul çağı

önemli bir dönemdir. Bu dönemde kazandırılacak önemli alışkanlıklardan biri de çevresel tutumdur. Bu çalışma, akran yardımcılığı uygulamasının bir yöntem olarak çevre eğitiminde kullanımının ne tür etkiler sağladığı üzerinde durmaktadır.

Akran yardımcılığı kavramı ilk olarak ABD ve Kanada'da 1960'lı yıllarda profesyonel olmayan kişilerden ruh sağlığı hizmetlerinde yararlanılması ile ortaya çıkmıştır (Salovey, 1996: 223-240). Bu uygulama 1984 yılında ASCA (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği) tarafından akran yardımı ile yapılan çalışmalarının tümünü içine alan "akran kolaylaştırıcılığı" (peer facilitator) kavramı ile tanımlanmıştır. Bunun dışında bu uygulamanın adlandırılmasında başka farklı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. İster akran kolaylaştırıcılığı ister akran yardımcılığı olarak tanımlansın, bu çalışmaların temel prensibi akranların birbirleri üzerinde etkili oldukları ve kişilerin kendilerini yaşatmalarının yanında daha rahat hissettikleri gerçeğine dayanır. Bir başka deyişle, akran yardımcılığı, uzmandan yardım alan öğrencilerle uzman arasındaki engelleri aşmada akran etkisinden yararlanmayı hedefleyen bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Akran destek programlarından biri olan akran yardımcılığı programı ile uzmanlarla öğrenciler arasındaki bu mesafenin aşılabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanıyla ilgili müdahale çalışmalarının büyük bir kısmı uzmanlar tarafından sürdürülmektedir. Bu süreçte uzmanlar yetişkin bireylerden oluşturulduğu için öğrencilerle aralarında bazı engellerin oluşması kaçınılmaz olmaktadır. Bunda insanların kendi yaşatmaları tarafından daha iyi anlaşılmaları, benzer duygulara sahip olmaları, ortak bir dil konuşmaları ve daha rahat iletişim kurabilmeleri rol oynamaktadır.

Çevre sorunları günümüzde bir bölgenin ya da bir ülkenin sorunu olmaktan çıkıp bütün dünya insanlarını ilgilendiren konular haline gelmiştir. Bu sorunun çözümü için eğitim kaçınılmaz bir çözüm olarak görülmektedir. Ancak çevre eğitimi konusunda dünya genelinde yapılan çalışmalarda istenilen başarı düzeyine ulaşılamamıştır (Disinger, 2005a). Bu durum çevre eğitimi çalışmalarının daha etkili bir şekilde yapılmasını gerektirmektedir.

Bu çalışma ile son zamanların en önemli konulardan biri haline gelen çevre sorunlarının anlaşılması ve çözülmesinde akran yardımcılığı eğitiminin nasıl bir etki

oluşturacağı konusunun üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda ortaöğretim öğrencilerinin çevre konusunda olumlu tutumlar geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alana birkaç noktada katkı yapması beklenmektedir. Çevreye duyarlı davranışlar kazandırma konusunda akran yardımcılığı eğitiminin kullanıldığı ilk çalışma olması bunlardan biridir. Araştırmacı tarafından akran yardım programları incelenerek geliştirilen “çevreye duyarlı akran yardımcılığı programı” ikinci önemli katkıdır. Ortaöğretim rehberlik servislerince uygulanabilecek bir program olması ve bu konuda yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olmasıyla da alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen programın, okul rehberlik servislerince uygulanarak, öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum kazanmalarına ve rehberlik servislerinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmasına yardımcı olabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Akran yardımcılarının ölçme araçlarını cevaplandırırken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
2. Akran yardımcılarının doldurduğu akran danışmanlık günlüklerinde yer alan bilgilerin doğru olduğu,
3. Gönüllü öğrenciler içinden akran yardımcılarının seçimi için gerçekleştirilen mülakatlarda yansız davranıldığı,
4. Çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programında uygulanan materyaller ilgili konu alanlarında yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çevreye duyarlı akran yardım programının sadece 80. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması,
2. Çevreye duyarlı akran yardım programının değerlendirilmesinde sadece akran yardımcılarının görüşlerinin alınması,
3. Çevreye duyarlı akran yardım eğitiminin sadece bir yıl uygulanmış olması birer sınırlılıktır.

1.6.Araştırmada Kullanılan Temel Kavramlar

Akran Yardımı: Arkadaşlar arasında birinin diğerine kendiliğinden öneri vermesi kaynağından oluşan (Cowie, 2000) aktif dinleme, problem çözüme becerileri ile beraber insan gelişimi ve ruh sağlığı bilgilerinin kullanıldığı, bilgi, statü ve yaşı ile denk olan insanların danışmanlığıdır (Salovey, 1996: 3).

Akran Yardımcılığı: Akran yardımcılığı eğitimi olarak, yaşıtlarına ya da kendi yaşlarına yakın kişilere yardım hizmeti sunan kişiler için kullanılan terim (Tindall, 2009).

Çevresel Tutum: Çevresel konulara ilişkin olarak çevresel düşünce ve çevresel davranış boyutlarının bir araya gelmesiyle oluşan bakış açısidir (Uzun ve Sağlam, 2006).

Çevre Eğitimi: Toplum, ekonomi ve çevresel faktörlerin birlikte ele alındığı disiplinler arası bir yaklaşım (Smith ve diğerleri, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Akran Etkisi

Çocuk ve ergenler zamanlarının önemli kısmını akranlarıyla birlikte geçirir. Bu sayede çocuklar ve gençler problem çözmek, bilişsel yeteneklerini geliştirmek, gerginliklere göğüs germeyi öğrenmek ve eğlenmek için arkadaşlık ilişkilerini duygusal bir kaynak olarak kullanırlar (Likosar ve Bonnie, 2007: 1; Lindsey ve Stopp, 2007: 2). Akran ilişkileri, çocuk ve ergenlere sosyal alanlardaki yeteneklerini ve kendileri hakkındaki duygularını tanımlama (Bukowski ve Hoza, 1988: 17-18) ve oyunlar aracılığıyla sosyal rollerini öğrenme becerisi kazandırır (Coplan ve Arbeau, 2009: 143). Akran etkisi bireylerin yetişkin yaşamına geçişini etkiler. Yaşıt grup, çocukluktan yetişkinlik yaşamına geçilen dönemlerde birey üzerinde etkilidir (Brown, 1988). Yaş, deneyim, hedef ve gelişim dönemleri gibi özellikleri ortak olduğu için bireyler akranlarından doğal olarak etkilenirler (Giddan ve Austin, 1982: 8).

Akran etkisi, çocuğun gelişimindeki güçlü ölçütlerden biridir. Okul öncesi ve ilk çocuklukta yetişkinlerin etkisi kadar hissedilmemekle beraber akran etkisi akran ilişkilerinin temeli doğumla birlikte atılmaktadır. Başka bir ifadeyle yaşamın ilk haftasından itibaren bebeklerin birbirlerini fark etmeleri ve ağlamalardan etkilenmeleriyle başlamaktadır (Hay ve diğerleri, 2009: 121). Çocukluğun ortalarında ve ergenliğe doğru, akran etkisi önceki dönemlere oranla daha fazla artmakta ve akran grupları yetişkin yönlendirmesinden daha etkili hale gelmektedir. Çocuklar zamanlarını birbirleri ile konuşarak, spor ya da oyun oynama planları yaparak harcamaktadırlar. Böylece çocuk, önceki durumdan farklı olarak yaşıtları ile daha çok zaman geçirmekte ve onlardan daha fazla etkilenmektedir. Bu nedenle gençlerin anlaşılması için akranların birbirleri üzerindeki etkileri vazgeçilmez bir kaynak olarak algılanmaktadır (Song ve Siegel, 2007).

Eğitim psikolojisi, akranların öğrenmeye ve davranışsal değişime dayalı okul performansı üzerinde nasıl etki ettiği ile ilgilenir. Okullardaki akran etkisi söz konusu olduğunda, bireylerin olağan dışı davranışları (Gifford-Smith ve diğerleri, 2005; Lange,

2007; Lindsey ve Stopp, 2007: 5) ve sosyal davranışlara etkileri en çok tartışılan ve üzerinde durulan konular olarak ortaya çıkar (Song ve Siegel, 2007).

Akran etkisinden söz edilirken iki tür etkiye vurgu yapılmaktadır. Birincisi akran baskısı olarak ortaya çıkan ve birçok ergen probleminde öncelikli faktör olarak rol oynayan etkidir. İkincisi bu durumun tersi olarak bazı ergen için olumlu bir güç haline gelebilmektedir (David ve diğerleri,2000: 1; Myrick ve Folk, 1991: 9). Cairns ve diğerleri (1988) tarafından 695 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada herkesten en iyi arkadaşını seçmesi istenmiş ve saldırgan öğrencilerin saldırgan özellik gösteren öğrencileri seçtiği saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin birbirlerini kabul ettikleri, anladıkları ve destekledikleri için benzer özellik gösteren arkadaşları seçtiklerini göstermektedir.

Genellikle akran reddi üzerinde durulan akran ilişkileri hakkındaki çalışmaların kökeni 18. yüzyılın son çeyreğine denk düşmektedir (Ladd, 2009). Bununla beraber tüm teorik görüşler insan gelişiminde akran ilişkilerinin anlamlı düzeyde etkili olduğunu kabul eder (Hartup, 2009: 9-16). Akran etkisinin birey üzerinde, olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır (Gifford-Smith ve diğerleri, 2005; Hill, 1999: 143; Lindsey ve Stopp, 2007). Bu bakış açısının yaygınlaşması olumlu akran etkisinin eğitim kurumlarında akran desteği adı altında kullanılması düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Bazı öğrencilerin eğitim sürecinde öğretmenlere yardımcı olma uygulaması yüzyıllardır devam etmektedir (Myrick ve diğerleri, 1995). Bu konuda yüzyıllardır birçok yaklaşım kullanılmıştır. ‘Yol gösterici’ (mentor) olarak isimlendirilen bir öğrencinin on ya da daha fazla öğrenciye eşlik (nezaret) etmesi bu yaklaşımlardan en çok kullanılanıdır. Bu yöntem, özellikle birleştirilmiş sınıfların olduğu okullarda uygulanmaktadır. İkinci dünya savaşından sonra öğretmen eğitimine verilen önem artmış buna karşı akran yardımının kullanılması azalmıştır. Özel bir eğitimden geçirilmemiş gençlerin okullarda yardımcı olarak kullanılmasının profesyonellekle çeliştiği düşünülmeye başlanmıştır. Buna rağmen günümüzde birçok öğretmen yardım amacıyla gençlerden yararlanmaktadır (Myrick ve Folk, 1991: 12-13).

Öğretmenler ergenlerden farklı alanlarda yararlanmaktadır. Gençlerin öğretmenlere yardımcı olduğu en popüler alanlardan biri büro işleridir. Elektronik ekipmanların çalıştırılması, puanlama yapma ve yazı yazma görevleri de yardım alınan alanlardır

(Myrick ve Folk, 1991: 12-13). Ergenlerin yardımcı gibi algılanması çoğu yetişkin için bir değişimdir (Delworth ve diğerleri, 1974: 60). Bu bağlamda gençlerin okullarda, hastanelerde ve toplum hizmetlerinde faydalı oldukları görülmüştür. Araştırmalar gelecek yıllarda çocuk ve ergenlerin öğretici olmasının faydalı olduğuna vurgu yapmaktadır (Merrill ve Gilbert, 2008: 200). Çünkü yaşlıları onlar için daha anlayışlı, dinlemeye istekli, toleranslı ve bir sırdaş gibidir.

Akran yardımı ile gerçekleştirilen faaliyetleri tanımlamak için kullanılmış otuz farklı terim bulunmaktadır. Bu programı tanımlamak için kullanılan terimler akran temsilcisinden (peer ambassador), akran kolaylaştırıcısına (peer facilitator) ve akran yardımcısına (peer helper) kadar farklılaşmaktadır. Kanada Ulusal Akran Ağı (Canadian National Peer Network) akran etkisi hakkında yapılan çalışmaların %38'lik kısmında akran yardımı, %35'lik kısmında akran danışmanlığı, %12'sinde akran destek çalışmacısı, %2'sinde akran kolaylaştırıcısı teriminin kullanıldığını ve %13'lük kısmında ise akran öğreticiliği, akran asistanı ve akran eğitimcisi içeren terimlerin kullandığını rapor etmiştir (Cowie ve Sharp, 1996: 12).

Farklı terimlerle ifade edilmelerine rağmen, tüm akran yardım programlarının hareket ettiği ortak bir nokta bulunmaktadır. Bu nokta, gençlerin yetişkinlere şüpheyle bakmaları ve onlara güven duymamalarıdır. Bu nedenle gençler profesyonel danışmanların yardımını istemeyip, reddedebilirler. Uzmanlıkları ve yardım sağlama konusundaki gönüllülüğe rağmen gençler yetişkin yardımını dik başlı, yargılayıcı, sempatik olmayan, anlayışsız, dogmatik ve saygısız olarak değerlendirir (Myrick ve Folk, 1991: 14). Gençler kendi problemleri hakkında yetişkinlerle (öğretmen, dini lider, danışman, ebeveyn) konuşmadan önce kendi yaşlıları ile konuşmayı seçerler. Yaşlılarının güvenilir ve anlayışlı olmaları bu değerlendirmenin temel nedenidir. Bu düşünce akran problemleri ve yetişkin yardımı arasında bir boşluğa sebep olmaktadır. Akran yardımcılığının, bu mesafeyi birleştirecek bir köprü gibi görev yapması beklenmektedir (Varenhorst, 1974: 273; Wilkerson, 2006: 59).

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA [American School Counselor Association]) akran yardım çalışmalarını okul rehberlik servisinin bir parçası olarak önermektedir. 1986 yılında profesyonel eğitimcilerce Amerika'da 'Ulusal Akran Yardım Derneği' (National Peer Helpers Association) kurularak yeni bir organizasyon

oluşturulmuştur. Bu organizasyonda ‘akran danışmanlığı’ ve ‘akran kolaylaştırıcılığı’ terimleri birleştirilerek ‘akran yardımı’ terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu yardım süreci içinde halen diğer terimler ve özel isimler kullanılmaktadır (Myrick ve Folk, 1991: 16-17).

Cowie ve Hutson (2005: 40-44) akran desteğinin kullanıldığı üç durumdan söz etmektedir. Bunlar arkadaş olma (befriending), akran yardımcılığı (danışmanlığı) ve çatışma çözme - akran arabuluculuğudur. Bu üç terim birleşerek akran destek kavramı çatısını oluşturmuştur. Arkadaş olmanın (befriending) amacı yardımcıları aracılığıyla kişisel gelişimi sağlama ve akran yardımcıları destekçi rolünde kullanma şeklinde belirtilmiştir. Akran yardımcılığı yaklaşımı diğerlerine göre daha çok yapılandırılmıştır. Akran yardımcısı danışmanlık yetenekleri ve aktif dinleme becerileri konusunda eğitimden geçirilir. Bu danışmanlık yaklaşımı genellikle danışmanlık gözetimciliğini (süpervizyonu) gerektirir. Çatışma çözme- akran arabuluculuğunda ise amaç çatışmayı çözmek için stratejiler öğrenme ve bu stratejileri özel durumlar için kullanabilmedir.

Bu çalışmada danışmanlıkla ilgili bilgi verilip beceri kazandırıldığı için akran yardımcılığı kavramı kullanılmıştır.

2.2. Akran Yardımcılığı

Akran yardımcılığı, arkadaşlar arasında birinin diğerine kendiliğinden öneri vermesi fikrinden oluşur (Cowie, 2000: 9). Aktif dinleme, problem çözme, insan gelişimi ve ruh sağlığı bilgilerinin kullanıldığı, bilgi, statü ve yaş olarak denk olmayı kapsayan insanların danışmanlığıdır. Akran danışmanlığı hem bir metot hem de bir felsefedir. 1960’ların sonlarından itibaren çeşitli durumlarda kullanılabileceği kabul edilmiş ve bu alanlarda başarılı bulunmuştur (Brown, 1974: 257; Huolston ve Smith, 2009: 326; Salovey, 1996; Turner, 1999). Akran yardımından bir köprü olarak da söz edilmektedir (Dorosin ve diğerleri, 1996: 350). Aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişime katkı sağlamaktadır (Hurst; 2001). Akran yardımcıları doğrudan profesyonel yardım olmaksızın, normal bireylerle birlikte çalışarak çoğu yaşam zorluklarını çözmeye çalışmaktadırlar (Cartwright, 2005: 45; Giddan ve Austin, 1982: 3).

Sıkıntılı bir durumla karşı karşıya kaldıkları zaman ergenlerin ve çocukların yardım için ilk başvurdukları kişiler yaşlılarıdır (Geldard ve Patton, 2007). Akran yardımcılığı

birlikte çalışma amaçlı, birbiri ile işbirliği içinde olan, daha önceden kurulmuş bir düzenin var olduğu, insanların başka bireyleri önemsedikleri ve kendilerine yardımcı olmada onlara yardım eli uzatabildikleri gibi değerleri destekledikleri ortamlarda daha da etkin hale gelebilir. Aynı zamanda hiyerarşiye dayanmayan karşılıklı ilişkilerle desteklenip eşitlik ilkeleri bazında kurulması gereken ilişkiler inancına dayandırılırsa daha da etkili olabilir (Cowie ve Sharp, 1996: 12).

Akran yardımcılığının bir diğer tanımı da Baginsky (2004) ve Rider'den (2000) gelmiştir. Onlara göre akran yardımı öğrencilerin zorluklar karşısında problem çözüme yeteneklerini geliştirmek için müracaat ettikleri, benlik saygılarına olumlu etkileri olan bir yardımdır (Baginsky, 2004). Öğrenciler akran yardımını başarıyı artırmak, kişisel, sosyal, duygusal ve sağlıkla ilgili alanlarda gelişmek için kaynak olarak kullanırlar (Cartwright, 2005; Rider, 2000; Scott ve Warner, 1974). Genel olarak bakıldığında akran yardımı sistemi kaliteli bir yaşam için kullanılmaktadır (Cowie ve Hutson, 2005).

Bireylerin problemlere güvenli ve memnun edici çözümler bulabilmelerini artırmak için bu alandaki uygulamalar özellikle Kanada ve Amerika'da 1970'lerin başlarında gelişmiştir. Avrupa da ise 1980'lerin ortasında daha çok eğitim alanında ortaya çıkmıştır. Ardından da tüm dünya geneline yayılmıştır (Cartwright, 2005). Bu dönemde duygusal eğitim (affective education) gözdeydi. Özellikle bu yaklaşımda düzenlenen yardım hizmetlerinde ergenlerin diğer ergenlerle çalışması dikkate alınmıştır (Myrick ve Folk, 1991: 14).

Gençlerin yetenek ve bilgilerinin kullanışlı hale gelmesi konusunda akran yardımı ile müdahale, uluslararası alanda gittikçe ilgi çekici hale gelmektedir (Houlston ve diğerleri, 2009: 326; Rosenroll ve Cal, 1990; Tierney ve Venegas, 2006: 1692). Uygulama etkililiğinin artmasına karşın veli ve profesyonellerin bilgi eksikliği ve ön yargıları yanlış değerlendirmelere yol açmaktadır (Hatcher, 1995: 4). Bazı kesimler ruh sağlığı hizmetini sadece profesyonel insanların yapması gerektiğine inanmaktadır (Kurpius, 2002). Bununla beraber birçok insanın ruh sağlığı desteğine ihtiyaç duyması, akran yardımının geleneksel ruh sağlığı çalışmalarında uygulanabilir yollardan biri haline getirmektedir (Varenhorst, 1974). Dahası bu uygulama, insanların ihtiyaç duyduğu ruh sağlığı hizmetlerine ulaşılmasındaki sorunların azalmasına katkı sağlamaktadır.

Gençler doğal olarak birbirlerine yüksek oranda destek sağlarlar. Arkadaşlar birbirlerini dinleyerek, gerginliklerini, acılarını ve benzeri duygularını paylaşırlar. Bununla beraber gençlerin sıkıntı içerisindeki birini destekleyecek doğru yolları bulma hususunda çoğunlukla doğru bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Akran yardım programı ile gençlere bu konuda önemli bilgiler verilir (Turner, 1999). Bu sayede ihtiyaç duydukları anda öğrencilerin kendilerine yardımcı olabilecek doğru kişilerle karşılaşmaları sağlanmış olur. Akran sorunları büyümeden çözüme kavuşturulabilir. Öğrencilerin yanlış yönlendirilmeleri engellenebilir. Bu bağlamda akran yardımcılığı problemlerin önlenmesinde çok kullanışlı bir fonksiyona sahiptir (Hatcher ve diğerleri, 1995b: 77). Akran yardımcılığından eğitim kurumunda üç şekilde faydalı olduğu düşünülmektedir. İlk olaylar kriz haline gelmeden çözülmesini yardımcı olması. İkincisi, danışan arkadaş ilişkisi ile günlük yaşam olaylarının stresinde destek ve bilgi sağlama ve üçüncü olarak kriz halindeki öğrencilerin desteklenmesi ve takip edilmesine yardım olmasıdır (Rosenroll ve Dey, 1990).

Akranların, yardımcı olarak kullanılmasında etkili olan nedenlerden biri de danışma servislerinin daha fazla bireye ulaşmasının sağlanmaya çalışılmasıdır (Whiston ve Sexton, 1998: 424). Akran yardım programları; krize müdahalede kullanılmak, bilgi hizmetlerini sağlamak, kişiler arası ilişkileri geliştirmek, akademik ve karar verme becerilerini arttırmak ve temel anlamda dostluk kurmak amacıyla oluşturulmaktadır. Bazı durumlarda akranlar özel tanımlanmış bir rol üstlenmektedirler (Scott ve Warner, 1974).

Akran desteği nasıl yardımcı olunacağı ile ilgili karşılıklı anlaşma, sorumlulukların paylaşılması ve saygı gibi temel ilkeler çerçevesinde yardımın kabul edilmesine dayanan bir sistemdir (Mead ve diğerleri, 2008). Ergenlik öncesi dönemden itibaren akranlar birbirlerine öğütler verirler ve birbirlerine profesyonellerden daha çok zaman ayırabilirler. Akranlar benzer yaşam alanları ve deneyimlerden dolayı daha esnek, empatik ve şevklidirler. Danışmanlık ilişkisinde akran bakış açısı danışan için rahat bir ortamın oluşumuna katkı sağlar (Hatcher, 1995: 9). Araştırma bulgusu, akran yardımcılarının öğretmenlere tercih edildiğini göstermektedir (Erhard, 1999).

Akran yardımcısı; kişisel ya da sosyal problemi olan bir bireye, uygulamalı olarak nasıl yardım edilmesi gerektiğini öğrenmiş ve iletişim becerileri konusunda eğitim almış kişidir. Diğer bir ifade ile insanları (başkaları) önemseyen ve problemlerini dinlemek için zaman ayırabilen bireydir (Sturkie ve Gibson, 1989: 1). Akran yardımı yaparken dikkate alınması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Sturkie ve Gibson'ın (1992: 2) belirlediği ilkeler şunlardır: Öğüt vermemek, yargılamamak, empatik olmak, diğerlerinin problemleri için sorumluluk almamak, "şimdi ve burada"ya odaklanmak, sözlü ya da sözsüz tartışmamak, dinlerken gizli anlamları anlamak, duygulara öncelik vermek, kibar ve samimi olmak, gizlilik ilkesine uymak ve ilgi ağının önemli bir parçası olmaktır. Akran danışmanlık programı çocuklardan ergen ve yaşlılara kadar geniş bir yelpazeye uygulanabilmektedir. Her yerde, her hangi bir organizasyonda, her yaş grubunda kullanılabilir (Cowie, 1999). Akran yardımcısının rolü, kişilerin problemlerini onlar için çözmek değil, çözümü bulmalarında onlara yardımcı olmaktır. Akran yardımcısı bireylere 'yapmalısın' ya da 'yapmamalısın' şeklinde öğüt vermez, genellikle yorum yapmaz ve tanımlamada bulunmaz (Salovey, 1996).

Yapılan araştırmalar akran yardımcılığı konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha istekli olduğunu göstermiştir (Baginsky, 2004: 6). Bu araştırma bulguları hem kızların hem de erkeklerin, stres içindeki kızlara karşı daha çok empati ile karşılık verdiklerini belirlemiştir. Yapılan uygulamalarda kızlar kendilerini daha çok açmıştır. Her iki cinsin empatik eğilimleri artmıştır. Buna karşı erkeklerin kendi cinslerinden olan akran yardımcılara karşı geliştirdikleri empati azalmıştır (Cowie ve diğerleri, 2002).

Öğrencilerin yardım sistemine katılması ile birlikte, okulda sunulan yardım hizmetlerinin etkili olduğu görülmüştür (Hurst, 2001). Akran yardımcılığının eğitim sürecine katkıları vardır. Ancak akran yardımcılığı uygulamalarından kaynaklanan bazı olumsuz durumların da ortaya çıkması söz konusu olabilir. Baginsky (2004) tarafından İngiltere'de bulunan beş okulda yapılan akran yardım eğitimi incelenerek öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz özellikler belirlenmiştir. Belirlenen olumsuz özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Özel bilgilerin akran yardımcıları tarafından öğrenildiği durumlarda, öğrenci üzerinde güç kullanımı ortaya çıkabilir.
- 2) Özel bilgilerin diğer çocuklar ve yetişkinler tarafından öğrenilme ihtimali artar.
- 3) Akran yardımcıları akran zorbalığı yapabilirler.
- 4) Okuldaki yardımcı elemanlar akran yardımcıları tarafından küçümsenebilir, bazı öğrenciler bu kişileri çıkarları için kullanabilirler.
- 5) Öğrencilerin gerçekçi olmayan beklentilerinde artış olabilir.

Bu sınırlılıklara karşın akran yardımcılığı aşağıda belirtilen avantajları sağlayabilir.

- 1) Bir çocuğun problemlerini dinleyen birinin olması.
- 2) Ulaşılabilir yardım için belirgin bir rehberlik hizmeti sunmak.
- 3) Öğrencileri bağımsızlık için cesaretlendirmek.
- 4) Öfke yönetim yetenekleri için eğitim sağlamak.
- 5) Grup çalışması imkanı oluşturmak.
- 6) Davranış biçimleri hakkında öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamak.
- 7) Önerileri destekleme ve problemler hakkında birileri ile konuşabilme fırsatı sağlamak.
- 8) Öğrencilerin sorunları hakkında sorgulayıcı olmayan yaklaşım sunması.

Akran yardımc programları akran yardımcılarının yaşlıları için olumlu rol modeli olmalarını sağlar (Hurst, 2001). Gençler akranlarına yardım etmek için çalışırken duygusal, sosyal ya da akademik olarak gelişir ve öğrenirler. Böylece gençlerin potansiyelleri geliştirilmiş olur (Cartwright, 2005).

Akran yardımcılığı konusunda verdiği seminerlerde, katılımcıların akran desteği ve sağladığı katkılar konusunda sorduğu sorulara aldığı cevapları Searle (2002) şu şekilde özetlemiştir: “Akran desteği gençlerin güvenini ve benlik saygılarını arttırmaktadır, gözetim altındaki çocuklara yarar sağlamaktadır, yardımcı olacak birilerinin var olduğu hissini uyandırmaktadır, akran zorbalığına karşı destekleyici olmaktır, olumlu bazı deneyimleri birlikte yaşama ve uygun rol modelleri ile karşılaşma fırsatı sağlamaktadır”.

2.2.1. Akran Yardımı İle İlgili Çalışmalar

Akran yardımcılığının tarihi, profesyonel olmayan kişi (paraprofesyonel) hareketi ile başlamaktadır. Pragmatizmin etkileri tüm bilim dünyası gibi danışmanlık alanında da kendisini göstermiştir. Bu anlayış profesyonel olmayanların yardım alanında çalışması akımını getirmiştir (Galvin ve Ivey, 1981: 537).

1960'larda profesyonel olmayan ya da bir başka deyişle 'nonprofesyonel' hareket ruh sağlığı alanında gelişmiştir. Bu hareketin halk ile uzmanlar arasında bir köprü görevi göreceği düşünülmüştür (Wilkerson, 2006). 1960'ların ortalarında sağlık sektöründe ve okullarda profesyonel olmayan kişilerin çalışmasında bir yoğunluk (Canady ve Seyfarth, 1997; 99) görülmektedir. 1970'lerin sonuna doğru yavaş yavaş profesyonel olmayan terimi (paraprofesyonel) yerini akran yardım kavramına bırakmıştır. Literatüre bakıldığında profesyonel olmayanlar (paraprofesyonel) teriminin halen intihar hatları, tecavüz olayları yaşayanlara yardım çalışmaları ve ruh sağlığı programlarının içindeki uygulamalarda kullanıldığı görülmektedir.

1960'lı yıllardaki paraprofesyoneller hareketinin gelişmesinde beş önemli sebep bulunmaktadır. 1) Profesyonel servislerin fakirlerin ve azınlıkların ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamamaları. 2) Uzun süreli eğitim gerekli olduğu için fakir kişilerin profesyonel hayattan dışlanmış olmaları. 3) İlk zamanlarda fakir ve azınlıkların profesyonel olmayanları kabul etmeye istekli olmaları. 4) İşe duyulan ihtiyaç ve özel sektörün bunu sağlamakta yetersiz kalması. 5) Hizmet verme konusunda insan gücüne ihtiyaç duyulması ve bu ihtiyacı profesyonel olmayanlarla doldurma isteğinin ortaya çıkması (Delworth, 1974; Gartner ve Riessman, 1974).

Profesyonel olmayanlar hareketi oldukça yaygın ve geniş bir alana sahiptir. Bu hareket fakir insan ve azınlıkların iş sahibi olmalarını ve daha önce sahip olduklarından daha fazla alanda hizmet almalarını sağladı. Profesyonel olmayan kişilerin istihdamına yönelik hareketin en önemli başarılarından biri, fakir insanların çok kısa zamanda eğitilip faydalı işlerde kullanılabilmelerine imkan sağlamasıdır. Bir diğeri de ihtiyaç halinde

toplumun profesyonel olmayan kişilerden hizmet alabileceği konusunda bir fikrin yerleşmesidir (Gartner ve Riessman, 1974).

Ucuz olduğu için profesyonel olmayanlar akımı politikacılar ve yöneticiler tarafından desteklenmektedir (Salovey ve D'Andrea, 1996b). Profesyonel olmayanlara yönelik üç çeşit sistem tanımlanmıştır. 1) Sömürge Sistemi (Plantation System): Bu sistemde profesyonel olmayanlar düşük ücretlerle çalıştırılır. Saat, ücret ve koşul kontrolü bulunmamaktadır. Anlamlı bir eğitim yoktur. 2) Medikal Model (Medical Model): Eğitime ve organizasyona belli düzeyde izin verir ancak profesyonel bir statüye açık değildir. 3) Yeni Kariyer Programı (True New Careers): Açık uçlu bir yapısı vardır. Kişiler işe devam ederken iş, hayat ve akademik tecrübe için kredi alırlar ve en yüksek pozisyonlara kadar yükselebilirler (Pearl, 1974).

Eğitimli profesyonellerin yetersizliği ruh sağlığı alanında artan talebi karşılayamamış bunun sonucu olarak profesyonel olmayan akım gelişmeye başlamıştır. Amerikan Personel ve Rehberlik Derneğinin (American Personnel and Guidance Association) ve Amerikan Rehabilitasyon Danışma Derneğinin (American Rehabilitation Counseling Association) bu konudaki ilk politikası, danışman rolünün alt fonksiyonlarını yerine getirme ile profesyonel olmayan kişilerin kullanımının sınırlanmasıdır. Bu kişilerin yapabileceği yardım görevleri standart testlerin uygulanması, puanlanması ve mesleki bilgilerin toplanması ile örneklendirilmiştir. 1960-1974 yılları arasında profesyonel olmayanlardan danışma sürecinde yararlanmanın etkili sonuçlar verdiği gözlenmiştir. Araştırma sonuçları profesyonel olmayanların danışmada etkili ve kabul edilebilir olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ortaokul, üniversite ve teknoloji enstitülerindeki uygulamalara profesyonel olmayan kişilerin eklenebileceği tavsiye edilmiştir. Aynı zamanda sağlık sektöründe profesyonel olmayanlardan yararlanılabileceği belirtilmiştir (Brown, 1974).

“Ruh sağlığı hizmetlerinde profesyonel olmayanlardan yararlanılması ile ilgili iki yaklaşım ortaya çıkmıştır. Birinci görüşü savunanlar, profesyonel olmayanlardan asistan olarak önemsiz işler ve yazışmalar için yararlanılması gerektiğini söylemiş diğer grup ise seçilmiş yardımcı profesyonellerden danışma uygulamasında da yararlanılabileceğini kabul etmişlerdir” (Carkhuff, 1968: 117).

Profesyonel olmayanlar akran yardımcıları, rehberlik asistanları gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır. Profesyonel olmayanlar seçilerek eğitim görmüş ve profesyoneller tarafından yapılan işleri yapmada sorumluluk verilmiş kişiler olarak da tanımlanmaktadır. Bu kişiler profesyonel olmak için gerekli eğitime sahip değildir ancak buldukları konunun merkezinde görev yapabilecek kişilerdir. Örneğin danışma, grup çalışması gibi işler yaparak bunun karşılığında ücret alırlar. Bazı durumlarda gönüllü programlara da katılabilirler (Delworth, 1974).

Ruh sağlığı hareketinde üç önemli dönem bulunmaktadır. Günümüzde biz üçüncü dönemin içinde yer almaktayız. Bu dönemin başlangıcını Carl Rogers ve B. F. Skinner'in teröpotik metodu oluşturmuş, bu da psikoanalitik yaklaşımın katı görüşüne karşılık bir esneklik getirmiştir. Profesyonel olmayanlar hareketinin ölçülmesi, öğretilmesi ve özelleşmesini destekleyen prensiplerin tanımlanması dolaylı ve doğrudan bu süreçten etkilenmiştir (Giddan ve Austin, 1982: 4-5). Akran yardımı için geliştirilmiş özel bir kuram bulunmamaktadır. Akran yardım sürecindeki basamakların her biriyle alakalı kuramlar olsa da bu konu ile ilgili iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Bunlar Rogers'ın Kişi Merkezli Yaklaşımı (Person Centered Therapy) ve Carkhuff'un İnsan İlişkileri Beceri Eğitimidir (Human Relations Skill Training) (Aladağ, 2008). Bunun yanında "akran yardım sürecini sosyal ağa ve sosyal öğrenme kuramına (France ve McCormik, 1997'den aktaran: Taylı, 2008: 34) ve Adler'in sosyal ilgi tanımına (Barkley ve diğerleri, 1984) dayandıranlar da vardır. Stanford üniversitesinde üç farklı yöntemle akran yardım eğitimi verilmektedir. Bu eğitimde Ivey, Carkhuff ve Kagan'ın geliştirmiş olduğu yetenek temelli modeller kullanılmaktadır (Salovey ve D'Andrea, 1996b: 232). Akran yardımcılığında kullanılan farklı teknik ve modeller vardır. Bu modellerin tümündeki ortak noktalar şunlardır: Empati, profesyonellere "akran yardımı" ile destek sağlanması ve programların kalitesi (Hatcher, 1995: 10) .

Salovey ve D'Andrea (1996a) Kanada ve A.B.D'deki üniversite ve liselerde akran yardım çalışmaları hakkında bilgi toplamak amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda akran yardım çalışmalarında kullanılan modeller şu şekilde sınıflanmıştır: Iven ve Carkuff'un Micro-danışmanlık Modeli, Rogers'ın Danışan Merkezli Yaklaşımı, Eklektik Yaklaşım, Egan'ın Beceri Eğitimi, Huff, Delworth - Rudow'un Krize Müdahale Yaklaşımı, Perry'in Öğrenci Gelişimi, Ender'in Öğrencinin Öğrenciye Yardımı,

Mahoney-Thoresen, Meichenbaum ve Beck'in Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımı, Kagan'ın İçsel Süreçleri Çağırması, Pfeiffer-Jones'un Kişilerarası İlişkiler ve Erikson'un Kişinin Psikososyal Gelişimi Kuramları. Bunların yanında bazı çalışmaların hiçbir kuramla uyummadığı da saptanmıştır. Aşağıda bu araştırmanın sonuçları tablo halinde özetlenmektedir.

Tablo:1
Akran Yardım Eğitiminde Kullanılan Modeller

| Model | f | % |
|---|----|----|
| Belirgin Bir Modeli Olmayan | 57 | 46 |
| Micro-Danışma/ Temel Dikkat Becerileri (Ivey, Carkuff) | 18 | 15 |
| Kişi Merkezli Terapi (Rogers) | 10 | 8 |
| Eklektik Yaklaşım | 8 | 7 |
| Yardım Becerileri (Egan) | 7 | 6 |
| Krize Müdahale (Huff, Delworth ve Rudow) | 6 | 5 |
| Öğrenci Gelişimi (Perry) | 5 | 4 |
| Öğrencilerin Öğrencilere Yardım Etmesi (Ender ve Diğ.) | 3 | 2 |
| Bilişsel-Davranışçı (Mahoney, Thoresen, Meichenbaum, Beck) | 3 | 2 |
| İçsel Süreçleri Yeniden Çağırma (Kagan) | 2 | 2 |
| İnsan Gelişimi/ Kişiler Arası Beceriler (Pfeiffer ve Jones) | 2 | 2 |
| Psikososyal Kişilik Gelişimi (Erikson, Chickering) | 1 | 1 |

Bu modellerin hepsi burada incelenmemektedir. Sadece bu çalışmanın hazırlanmasında ve uygulanmasında yararlanılan modeller açıklanmaktadır.

2.2.2. Robert R. Carkhuff ve Beceri Eğitimi

Horan (1979: 4) Carkhuff hakkında aşağıdaki bilgileri vermektedir.

“Carkhuff, “Rogers’in terapi anlayışını kabul ederek danışmanlık mesleğine başlamıştır. Psikoterapinin etkili olmadığı konusuna odaklanarak ün kazanmıştır. Rogers’ın görüşüne göre, içten, sıcak ve empatik olan danışmanlar, danışanlarına olumlu katkı sağlarken, bu özelliklere sahip olmayan danışmanların danışanları, terapiden olumsuz yönde etkilenmektedir. Carkhuff iyi eğitilmiş danışmanların bu niteliklere sahip olmadıklarını çünkü bu konularda üniversitelerde eğitim almadıklarını belirtmiştir. Danışma terimini yardım anlamında kullanmış ve eğitilmiş danışmanların bazı görevlerde profesyonel olmayan kişilerden yararlanabileceği görüşünü desteklemiştir”

Carkhuff profesyonel olmayan kişilere yönelik yapılacak eğitim programını bazı sözel nitelikler çerçevesinde oluşturmuştur. Sözel ve sözel olmayan davranışlar üzerinde durmuş ve bunların öğretilmesinde farklı modellerden yararlanılabileceğini belirtmiştir (Danish ve Brock, 1974). İlk başlarda profesyonel olmayanların eğitime yönelik uygulanması da, ilerleyen zaman içerisinde Carkhuff'un çalışmaları farklı grup ve alanlarda uygulanmıştır (Patterson, 1986). Bu yaklaşım eğitim alanında, tıp alanında, önyargıyı önleme ve azaltma çalışmalarında, cinsiyet eşitliği çalışmalarında, değerler ve yargılarla ilgili çalışmalarda, yönetim alanında, çok kültürlü danışmada ve entelektüel alanlarda kullanılmıştır (Aspy ve diğerleri, 2000). Bu modelin eğitim alanında uygulanmasındaki ana sebep, öğrencilere becerilerin nasıl öğretileceği konusuna açıklık getirmiş olmasıdır (Patterson, 1986). Eğitimdeki teknolojik ilerleme ve bu teknolojinin her seviyedeki öğretime dahil edilmesi, var olan şartları değiştirmiştir. Bu farkın oluşmasında profesyonel olmayanlardan yararlanılması yatmaktadır (Aspy ve diğerleri, 2000). Profesyonel olmayanların kullanıldığı uygulamalardan birisi de akran yardımı uygulamalarıdır. Bu uygulamalarda ilgili becerilerin kazandırılmasında Carkhuff'un modelinden yararlanılmıştır.

Carkhuff, danışma hizmetlerinde Rogers'ın savunucusu olarak yer alsa da, ilerleyen zaman içerisinde bazı görüşlerinde farklılıklar oluşmuştur. Onun yöntemi Rogers'ın üç görüşü olan içtenlik, sıcaklık ve empatiyi içine aldığı gibi, Gestalt terapinin iki niteliğini de kapsamıştır. Bu iki özellik yakınlık (Immediacy) ve yüzleşme (Confrontation)'dir. Bunlara davranışçılığın gözle görülür olma özelliğini de eklemiştir. Carkhuff bu altı özelliği 'Kolaylaştırıcı Durumlar' olarak nitelemiş ve etkili danışmanın olmazsa olmazları olarak kabul etmiştir (Horan, 1979).

Rogers'ın davranış değişimi için gerekli ve yeterli olarak ortaya koyduğu şartlara, Carkhuff ve arkadaşları danışman önderliği kavramını da eklemiştir. Bu yaklaşımın kişiler arası becerilerde sistematik bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Bu eğitim programı, eğitimi veren ve eğitimi alan arasında yüksek seviyeli bir iletişime vurgu yapmaktadır. Eğitimi alanın şekillenmesinde, öğrenme kaynaklarının modellenmesine ve öğreticiliğe vurgu yapılır. Etkili ve yeterli ölçüt danışanın kendisini doğrudan yetiştirmektir. Toplumda etkili bir şekilde yer almak için hastalara ve danışanlara gerekli becerileri kazandıracak eğitimi vermek aynı zamanda müdahalenin dolaylı şeklidir. Etkili

yardım ilişkileri ile beraber etkili yardım programlarının geliştirilmesi etkili müdahale işlevidir (Carkhuff, 1971).

Carkhuff'un insan teknolojisi (HT) olarak isimlendirilen modeli; Carkhuff'un yardım modeli ve onun yardım modelini ortaya çıkaran beceri temelli eğitim teknolojisinin birleşiminden oluşur. Bu model, öğrencilerin tüm alanlardaki yeteneklerini arttırmak için kullanılabilir. Teknoloji kelimesini seçmesinin sebebi, kuramının sistemli olması, adım adım gitmesi ve basitten zora doğru bir ilerleme kaydetmesinden kaynaklanmaktadır. Carkhuff'un sistematik beceri temelli eğitimi öğrencilerin duygusal, bilişsel, davranışsal ve kişiler arası süreçleri öğrenmelerini içerir. Danışmanlık eğitimi uygulanmasında, öğrencinin öğrenilmesi hedeflenen yetenekle ilgili durumu belirlenir, yeteneğin uygulamaları gözden geçirilir, uygulama egzersizleri ile beceri basamağı gerçekleştirilir ve öğrencinin becerisi kontrol edilir. Öğrenme süreci; anlatma, gösterme, yapma, tekrarlama, uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Bu çalışmalarıyla Carkhuff, Rogers'ın empati tanımını uygulanabilir hale getirmiştir (Baumgarten ve Roffers, 2003).

Carkhuff'un İnsan Teknolojisi Modeli tek bir yaklaşımı benimsemeyen, aynı zamanda tüm yaklaşımların yanında olan bir bakış açısıyla doğdu. İnsan teknolojisinin temel esasları 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında ortaya atıldı. O zamanlar danışma alanında üç ana yaklaşım bulunmaktaydı. Bunlar: Psikodinamik Yaklaşım, Danışanı Merkeze Alan Yaklaşım ve Davranışçı yaklaşımdır. O yıllarda üniversitelerin ilgili bölümlerinde her üç kuramın da öğretilmesine özen gösterilmekteydi. Tüm kuramcıların kendi kuramı içinde kalmak istedikleri bu dönemde, Carkhuff entegre bir model önerdi. Alandaki önemli liderler bu yeni danışma fikirlerinin entegrasyonuna karşı çıktılar. Carkhuff'un İnsan teknolojisinin ilkeleri şu formül üzerine kurulmuştur: Kişinin öğrenmesi; keşif, anlama ve aksiyon süreçleri (EUA). Bu süreçler üç teorik oryantasyondan türemiştir: Danışanı Merkeze Alan, Psikodinamik ve Davranışçı Yaklaşımlar. Danışanı Merkeze Alan Yaklaşım, danışanların kendi tecrübelerini keşfetmelerini sağlar. Psikodinamik Yaklaşım, danışanların içselliğini ya da anlayışını oluşturur. Davranışçı Yaklaşım danışanların durumlarını geliştirmek için kullanabildikleri somut aksiyonları tasarlamada uzmanlaşır. Sonuç olarak, insan teknolojisi bu üç oryantasyona entegre olduğunda tek bir danışma süreci olarak, danışanların farklı sistemlerin her birinin katkılarını bir bütün olarak elde etmelerini sağlar. Bu yaklaşımda;

hazır bulunma, gözleme, dinleme, yanıtlanma, anlama ve eyleme geçme 6nem arz eden becerilerdir (Aspy ve diğeri, 2000). Bu becerilerin danışma s6recinde kullanılabilmesi için danışmanlarca 6ğrenilmesi gerekmektedir.

Carkhuff danışmanlık eğitim s6recinin sistematik olması gerektiğini savunmuştur. Bunun yararlarını altı maddede belirtmiştir: 1) Hedef y6nelimli ve davranış oryantasyonludur, 2) Grup uygulamalarında değişmesi istenen davranışların altı çizilir, 3) Grup çalışmasından sonra grup 6yeleri belirgin ve uygulanabilir becerilerle ayrılırlar, 4) Grup 6yeleri sistematik bir s6rele seçilirler, 5) Programın yeterliliğini değerlendirmek için yapılandırılmış araçlar kullanılır, 6) 6ğrenilen becerilerin daha uzun s6re hafızada kalması sağlanır (Carkhuff, 1969).

Carkhuff'un çalışmaları ile ulaşmak istediği hedeflerinden biri de kişiler arası ilişkileri geliştirerek toplumun ilerletmesini sağlamaktır (Patterson, 1986). Bu amaçla profesyonel olmayan kişilerin de kullanılabilceğini savunmuştur. İletişim becerilerine sahip olmanın danışma seansları için 6nemli bir 6zellik olduğuna inanmıştır. Geliştirdiği model ile iletişim becerilerinin profesyonel olmayan kişilere 6ğretilbileceğini savunmuştur (Carkhuff, 2006). Bu yaklaşım uygulamalı olduğundan ve adım adım beceri eğitimi sağladığı için profesyonel olmayan kişiler kategorisinde yer alan akran yardımında da sıklıkla kullanılan metotlardan biridir.

2.2.3. Alan Ivey ve Mikro- Danışma

Ivey ve arkadaşlarının (1968) alışmaları ile Mikro-danışma metodunu geliştirdiler. Mikro-danışma kısa s6reli ve temel beceriler konusunda danışmanları yetiştirmek için kullanılan bir video metodudur. Mikro-danışma, danışmanın k66lt6lm6ř bir 6rneğidir. Bu danışma metodunda, danışmaya yeni başlayan danışmanlar, g6n6ll6 danışmanlarla beş dakikalık kısa oturumlar yaparlar. Bu seanslar videoya kaydedilir. Bu k66lt6lm6ř seanslarda 6zel danışma seans davranışlarına odaklanılır. Mikro-danışma danışmanları tehlikeye sokmadan, geniş fikirli bir uygulama elde etmek için danışmanlığa hazırlanan kişilere fırsatlar sağlar. Başka amaç ve kullanımları bulunan Mikro-danışmanın ana hedefi danışmanlık eğitimi alan kişilere 6nceden pratik eğitimi kazandırmaktır. Bu yaklaşım sınıf teorisi ile asıl pratik arasındaki boşluğa bir k6pr6 oluşturmayı hedeflemektedir (Ivey ve diğeri, 1968).

Her bir mikro-danışma seansında özel bir beceri üzerinde durulur. Böylece bu becerinin daha iyi öğrenilmesi sağlanır. Etkili bir şekilde öğrenene kadar kişinin bunu tekrar etme şansı vardır. Bu modelde danışmanın rolü kişinin etkileşimini gözlemlemek, duygularla ilgili yorumlarına dikkat etmek ve iletişim esnasındaki zayıflık ve garipliklere odaklanarak kişisel gelişimi sağlayacak alternatifler önerebilmektir. Mikro-danışma profesyonel olmayan kişileri profesyonellere benzer seviyeye getirebilir. Profesyonel olmayan kişilere iletişim becerilerinin öğretilmesinde etkili olması, bu yöntemin danışma ve psikoterapiyle ilgili dolaylı süreçlerin kullanılmasına gerek duymadan uygulanabileceğini düşündürmektedir (Higgins ve diğerleri, 1970). Crabbs ve Jarmin (1976) mikro-danışmanın sadece danışmanlık becerisi eğitiminde kullanılmaması gerektiğini söyleyip bu yöntemin, aynı zamanda insanlara temel iletişim becerilerini öğretmede de kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar.

Mikro-danışmanlık yöntemi özel bir teoriye bağlı değildir. Bir genel eğitim modeli olarak birçok teoriye uyarlanabilir. Mikro-danışma, danışmanlık eğitiminden, becerilerin öğrenilmesine kadar farklı amaçlar için kullanılabilecek bir yöntemdir. Kişilerin görüşmeleri esnasında sıklıkla ortaya çıkan konuların neler olduğunu anlamalarına ve kendi kaynaklarını fark etmelerine yardımcı olabilir. Mikro-danışmanlık, bireysel yardımın öğretilmesinde ve danışmadaki görüşmelerin analiz edilmesinde kullanılabilir. Danışmanlar Ivey taksonomisini ve mikro-danışmanlık eğitimini kullanarak kendi profesyonel yardım süreçlerinin analizini yapabilirler. Bu süreç zarfında görüşmelerin analizi beş açıdan değerlendirilir 1) Dikkat davranışları, 2) Mikro-becerileri kullanma, 3) Empati ve nitelikleri, 4) Kişinin görüşmelerde uyguladığı yöntemi keşfetmesi, 5) Görüşmelerde teorinin açık ve kapalı olarak kullanımı (Galvin ve Ivey, 1981: 537).

Ivey sözel davranışları tanımlamış ve buna sözel olmayan davranış boyutunu da ekleyerek bir eğitim modeli geliştirmiştir. Bu eğitim modelini uygulama eğitimi anlamına gelen 'mikro-danışmanlık' terimiyle isimlendirmiştir. Salovey ve D'Andrea (1996b) Ivey'in sözel davranışları tanımlayarak buna sözel olmayan davranış boyutunu ekleyerek 'mikro-danışmanlık' modelini geliştirdiğini söyler.

Mikro-danışma olarak isimlendirilen mülakat eğitimi tekniği, videoya çekilebildiği gibi yazılı bir kılavuz aracılığıyla yardım ile davranışsal olarak tanımlanabilen, görüşmeci davranışlarını öğretmede kullanılmaktadır. Bu tekniğe mikro-danışma adı verilmiştir çünkü her danışma seansında belli bir beceri üzerine odaklanılır. Beş-on dakikalık kısa mülakatlarla seçilen beceri konusundaki durumun pratiği yapılmış olur (Moreland ve diğerleri, 1973).

Mikro-danışma, danışmanların yönettiği grup çalışmaları için uygunluk gösteren geniş gruplarda etkili olabilir. Bu yöntem karşımızdaki ile nasıl görüşme yapılacağını öğretmektedir. Micro-danışma yaklaşımı dört beceri üzerinde durmaktadır. Bunlar: Başlangıç, seçici dinleme, kendini dile getirme ve kişiler arası iletişim becerileridir (Crabbs ve Jarmin, 1976).

Ivey ve diğerleri (1968) yaptıkları çalışmada üç grubun üç farklı beceriyi öğrenme düzeylerini incelemişlerdir. Bu beceriler: Davranışı edinme, duyguyu yansıtma ve duyguyu özetlemedir. Aday danışanlar beceriler konusunda eğitilmiş ve araştırma onların yaptıkları işi etkili bulmuştur. Ivey ve arkadaşlarının araştırmasında eğitim alan aday danışmanların yaptıkları uygulamalar etkili bulunmuş, bu uygulamanın mikro-danışma ve mikro eğitim uygulaması olarak da kullanılabilmesi görülmüştür. Crabbs ve Jarmin (1976) dokuz haftalık veli eğitim programında, lise öğrencileri için düzenlenen insan ilişkileri ve akran yardımcılığı çalışmasında mikro-danışma yöntemini kullanmıştır.

Moreland ve diğerleri (1973) mikro-danışma yönteminin mülakat eğitim aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağı konusunda bir araştırma yapmıştır. Deney grubunda yer alan 12 kişi, hazırlık davranışı, açık uçlu sorular, çiftli aktivite cevapları, içerik yansıtması (paraphrase), duyguyu yansıtması ve mikro-danışma tekniğinin kullanımıyla özetleme eğitimi almıştır. Kontrol grubundaki 12 katılımcı ise eşit mülakat eğitimi görmüştür. Gerçek hastalarla yapılan eğitim öncesi ve sonrası mülakatlar videoya çekilmiş ve video analizleri her grupta bulunan katılımcıların daha iyi görüşme yapabildiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak mikro-danışma eğitimi alanların bu anlamda daha çok ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Stanford üniversitesinde öğrencilerin akran yardımına ilgisinin artması nedeniyle öğrenci ve çoğunluğu öğretim görevlilerinden oluşan bir kurul oluşturularak daha etkili akran yardımcılığının nasıl olması gerektiği konusunda bir seri çalışma gerçekleştirdi. Bu kurul akran yardımcılığı literatürünü inceleyerek, bu konuda çalışmalar yapan ve bu çalışmalardan faydalanan bireylerle mülakatlar gerçekleştirerek ve akran yardımcılığı uygulamalarından oluşan video görüntülerini değerlendirdi. Çalışmalar sonucunda akran yardımcılığı için en uygun modelin Ivey'in Mikro-danışmanlık yöntemi olduğu sonucuna varıldı (Dorosin ve diğerleri, 1996: 351). Bunun yanında akran yardımcısı olmak isteyen tüm öğrencilerin temel yetenek eğitiminin verilmesinin zorunlu olduğu ve öğrenci grubunun özel olarak ilgilendiği konuda eğitim almasının gerekli olduğu sonucuna varıldı. Bu çalışma sonrasında Stanford üniversitesinde gerçekleştirilen akran yardım çalışmalarında temel yetenek kursu iki saatlik altı oturumdan oluşturuldu. Bu altı oturum şöyledir: 1) Yakından ilgilenme becerileri, 2) Konuşmaya açık olma (open invitation to talk), 3) İçerik yansıtması (paraphrasing), 4) Duygulara odaklanma, 5) Özetleme, 6) Tüm becerileri birleştirme (Dorosin ve diğerleri, 1996).

Mikro-danışma uygulamaları için Uganda örneği verilebilir. Bu ülkede yaşanan iç savaşın ve salgınların ardından bireyler ruhsal desteğe ihtiyaç duymuşlardır. Bireyler bir hafta içinde 40 saatlik bir uygulama sonucunda mikro-danışma modeli ile danışma yetenekleri konusunda eğitilmiştir. Bu çalışma sonucunda kişilerde temel danışmanlık yeteneklerinde bu yetenekler konusundaki bilgilerde artış görülmüştür (Kabura ve diğerleri, 2005).

2.2.4. Carl Rogers ve Kişi Merkezli Yaklaşım

Kişi merkezli terapi 1940'lı yıllarda Hümanistik psikolojinin kavramları üzerine inşa edilmiştir. Psikanalitik yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan kişi merkezli terapi, danışma esnasında yönlendirici olmayan bir ortam oluşturulması gerektiği üzerinde durmuştur. Günümüze gelinceye kadar sürekli yenilenen kuram artık sadece danışma ortamlarında kullanılmayıp eğitimden, sanayiye, aile yaşamından, liderliğe, kurumsal gelişimden, sağlık hizmetine ve hatta uluslararası ilişkiler gibi pek çok alanda kullanılır hale gelmiştir (Corey, 2005: 182-184).

Eğitim uygulamalarında danışmanlık hizmetlerinin başlaması, 19. yuzyılın sonlarına doğru gerçekleşmiştir. 21. yuzyıla gelindiğinde dnya çapında çeşitli danışmanlık yaklaşımları yaygın hale gelmiştir. 1940-1950 arasında okul danışmanlığında Rogers'ın yaklaşımı etkili olmaya başlamıştır. Bu yaklaşım yonlendirici olmayan (nondirective) bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Rogers'ın felsefesi ve danışmanlık yaklaşımı basittir. O, insanların kendi problemlerini ozebilecek ozelliklere sahip olduklarını duşunmektedir. Rogers'a gore danışmanın rolü en iteki kişisel algı ve duyguların ortaya çıkmasını sağlamak ve kişisel duyguların zgr olduğu bir iklim ortamı yaratmaktır (Brown, 2002; Corey; 2005: 183).

Akran yardımcılığının teorik alt yapısı ve eğitim programları geleneksel danışma psikolojisine ve ozellikle de Carl Rogers'ın uygulama ve teorilerine dayanmaktadır (Salovey ve D'Andrea, 1996b: 229). onleyici teknikleri kullanan danışmanlar Rogers'dan etkilenmişlerdir. Kişi merkezli ya da danışan merkezli yaklaşım olarak isimlendirilen kuramı, kişilerin kendi problemlerini ozecek kapasiteleri olduğu temeline dayanmaktadır. Bu kapasitenin ortaya çıkması için gerekli olan ortamı Rogers koşulsuz olumlu kabul (unconditional positive regard) olarak isimlendirmektedir. Rogers'ın görüşlerine gore hazırlanmış olan profesyonel olmayanlara yonelik ilk program 1969 yılında akranlara akademik konularda yardım edilmesi için düzenlenmiştir (Hatcher, 1995: 7).

Akran yardım uygulamalarında Rogers'ın yaklaşımını temel alan uygulayanlardan biri de Hatcher ve arkadaşlarına (1995) aittir. Bu araştırmacılar Rogerian terapisinin tarihini ve diğer terapilerle karşılaştırmasını uygulamalarındaki seanslarında kullanmaktadırlar. Bunun yanında unc oturumda yargılamadan dinleme konusu üzerinde durmaktadırlar (Hatcher ve diğerleri, 1995b).

Bu yaklaşımın temel dayanak noktasını, insanlara şans verildiğinde kişilerin kendi problemlerinin çoğunu ozebilecek kapasitede oldukları savı oluşturmaktadır (Salovey, 1996). Bu felsefe aslında akran yardımcılığının temelini oluşturmaktadır. Çünkü akran yardımcısı, öğrencinin seçenekleri fark etmesini sağlayan kişidir. Öğrenci, problemini ozebilecek kapasitededir ama bu konuda kendisine güvenmeye, duygu ve duşuncelerini güvendiği ve kendisini anlayacak birine anlatmaya ihtiyaı vardır.

2.2.5. Egan ve Yardım Becerileri Modeli

Egan kısa süreli terapi seanslarını yapılandırmada etkili bir yardım modeli geliştirmiştir. Bu model sağlık hizmetlerinde de kullanılmaktadır. Ana hedeflerinden biri danışanların kendi hayatlarını idare etmede daha etkili olmalarına yardımcı olmaktır. En basit versiyonu üç basamaklı olan model, danışma sürecini genişleten çekirdek becerileri kapsar. Problemi genel bir gözden geçirmeyle ele alır. Sonra detaylara inilir. Bu sayede güven sağlanmış olur. Bu yaklaşım seanslardan uzaklaşıp dikkati stratejilere ve çözüm önerilerine çeker (Hudson-Allez, 2005).

Egan'ın yardım becerileri modeli üç basamaklı bir modeldir. Bu basamaklar problem çözme, yardım etme ve fırsat geliştirmeden oluşmaktadır. Modelin kullanılma amacı, insanlara daha etkili yaşamak için kullanılmamış fırsatları sunmak ve yaşanan sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca günlük yaşamlarında diğerlerine daha etkili yardım eden kişiler olmaları konusunda destek sağlamaktır. Bu modelde yetkilendirme üzerine vurgu yapılmaktadır. Kişinin kendisi merkezdir. Bu model bireyin seçtiği ve değerlendirdiği sonuca götüren davranışa yönelmesini sağlar. Bu model aynı zamanda yardım etme sürecini fikirselleştiren bir çerçevedir. Yakın geçmiş, şu andaki sorunlar hakkında çalışmak için kullanılır. Egan'ın modeli danışmana üç ana soruyu sormayı hedefler: 1) Ne oluyor? 2) Yerine ne isterim? 3) İstedğim şeyi nasıl elde edebilirim? (Forrest, 2009).

2.3. Akran Yardımcılığının Yapılandırılması

Akran desteği fark edilen bir ihtiyacın karşılanması için bir çözüm bulabilme isteği ile başlar (Turner, 1999). Bunun için ilk olarak ihtiyaç analizi yapılabilir. İhtiyaç analizi yapılmasının üç nedeni bulunmaktadır. Problemi anlayabilmek birinci nedendir. Bu durum probleme uygun kaynaklara ulaşılabilmeyi ve olabilecek zorlukları anlamayı içermektedir. Planda bulunan diğer kişileri (öğretmen, aile) ve akran destek servisindeki diğerlerini sürece katmak ikinci nedendir. Üçüncüsü ise öğrencileri desteklemektir (Cowie, 2000: 49-64).

Yapılan programlarda öncelik desteği kazanmaktır. En önemlisi yönetsel desteği sağlamaktır. Daha sonra öğretmen ve diğer okul personelinin desteği gelmektedir.

Programın sağlıklı yürütülebilmesi için öğrencilerin programın farkına varmalarını sağlamak gerekir. Bültenlerle, sınıf sunumları ya da duyurular yapılabilir. Programın kabul edilmesinde öğrencilerin algısı önemli bir faktördür. Bununla beraber ailelerin de proje ve projenin içeriği hakkında bilgilendirilmesi önemlidir (Myrick ve Folk, 1991: 10).

Akran yardımında akran yardımını veren ile alan arasındaki ilişkinin dürüst ve sağlıklı olması gerekir. Böyle bir ilişkinin gerçekleşmesi için akran yardımı alan kişiyle iletişimi başlatmak ve ilişkideki rolü tanımlamak, güven oluşturmak ve belli sınırlılıklardan haberdar olmak gerekmektedir. Her iki taraf da bunları yapmalıdır (Sturkie ve Gibson, 1992: 17).

2.4. Akran Yardımında Öğrenci Seçimi

Akran yardımındaki en önemli kısmı akran yardımcılığı eğitimine alınacak kişilerin seçimi oluşturmaktadır. Akran yardımına kimin katılacağını tanımlamamak gerekir. Bazı çalışmalarda her başvuran kabul edilirken, kimi çalışmalarda başvuranlar arasından seçim yapılmaktadır. Bu seçimin yapılması için okullarda resmileştirilmiş formlar kullanılmaktadır (Cowie ve Sharp, 1996: 44). Okul ortamında akran yardımcısı seçimi farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Bu uygulamalar gönüllü olabildiği gibi (Baginsky, 2004; Cowie ve diğerleri, 2002: 454), başkaları tarafından aday gösterilme (Cartwright, 2005) ya da kredili ders alma (Kurpius, 2002), kimi zamanda seçmeli ders şeklinde gerçekleşmektedir (Myrick ve Folk; 1991: 6). Seçilecek kişiler danışmaya ve organize olmaya duyarlı olmalıdır. Bu nedenle testlerin de ötesine giderek bu kişiler mülakatla belirlenmeli ve adaylar eğitim ile değerlendirilmelidir (Giddan ve Austin, 1982: 13).

Görüşme kişi isteyerek başvurduktan ya da aday gösterildikten sonra (resmi başvuru) yapılır. Görüşmede bazı kriterler kullanılarak öğrenciler belirlenir. Aday bir projede doğal yardımcı olarak görülen öğrenci, öğretmen ve personelin görüşleri ile oylanır. Adayların bir akran yardımcısı olarak çalışmaya hazır olma kararlılıkları seçim komitesi tarafından bireysel olarak görüşülür (Kurpius, 2002). Akran yardımcıları sadece iyi ve başarılı öğrencilerden seçilmez. Çoğu okulda kız öğrenciler akran yardımcısı olmada erkek öğrencilerden daha ilgilidirler. Akran yardımında verilecek eğitimin, problemin türüne uygun olması gerekir. Akran yardımcılığı sunulurken iyi bir gözlem yapılmalı okuldaki tüm üyeler ile etkileşime girilmelidir (Baginsky, 2004). Bu yapılmadan önce

iletişim kabiliyeti olan, bir başkasını aktif bir şekilde dinleyebilme yeteneğine sahip ve başkalarının sorunlarına problem çözme becerisi uygulayabilen kişilerden akran yardımcısı seçilmesi gerekir (Cowie, 2000: 49).

Akran yardımcılarının seçimi ve eğitimi önemlidir. Genellikle akran yardımcıları ihtiyaç temelli, hedef yönelimli ve uygulamalı eğitim almaktadırlar. Akran destek programları resmi ya da gayri resmi olabilir. Akran yardımcılarının iletişim yeteneği olan, diğer insanları aktif olarak dinleyebilen ve diğerlerinin karşılaştığı zorluklara problem çözme yaklaşımlarını uyarılama yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bu yetenekler yanında akran destekçilerinin bir kişinin sosyal ya da duygusal zorluklarını çözme amaçlı empati vermeye ve destekleyici rol sunma için gönüllü olması beklenir (Cowie ve diğerleri, 2002). Destekleyici çevrede eğitimin sağlanması konusunda yetişkinler önemli bir rol üstlenirler. Akran yardımcılığına seçilen kişinin, seçilen konuyla ilgili sorununun bulunmaması gerekmektedir (Turner, 1999).

Akran yardımcılığının hedef kitlesi çok geniştir. Akran yardım programları tüm yaş grupları (Myrick ve diğerleri, 1995; Taylı, 2008) ve onların ihtiyaç duydukları konular için kullanılabilir (Scott ve Warner, 1974: 229). Ancak bu programlar anasınıfından daha küçük yaş grupları için önerilmemektedir (Myrick ve Folk, 1991: 9). Çocukluktan gençliğe kadar olan süre üç kısma ayrılarak farklı akran destek programlarının hangi yaş grupları için etkili olduğu incelenmiştir. 11-18 yaş arasındaki gençler için tüm akran destek programları kullanılabilir (Cowie, 2000). Bu bilgiler ışığında, akran yardımcılığı eğitiminin lise ve ilköğretim ikinci kısmındaki öğrenciler için uygun olduğu düşünülmektedir.

2.5. Akran Yardımının Kullanıldığı Alanlar

Öğrenci rehberlik servisleri içinde akran yardımcılığının önemi giderek artmaktadır. Bu alan kariyer danışmanlığından diğer öğrenci etkinliklerine kadar uzanmaktadır (Giddan ve Austin, 1982: 1). Telefonla krize müdahale servisi (Kalafat ve Schulman, 1982), kariyer danışmanlığı (Reardon ve diğerleri, 1982), akademik danışmanlık (Bonar, 1982), madde bağımlılığı olanlara yardım (Bassin, 1982; De Vout ve Atienza: 1991), kadın hakları (Tyler, 1982) gibi alanlar akran yardımının kullanıldığı alanlardır.

Ramsay ve diğeri (2007) akran yardımının kanser hastalarının kişisel yaşam standartlarının geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu belirlemiştir. Akran yardımcılığıyla ilgili bazı çalışmalar liderlik eğitimi ile sosyal ve akademik projelere odaklanmıştır (Myrick ve Folk, 1991: 15). Farklı kültürden öğrencilerin uyumlarında akran yardımcılığı kullanılmıştır (Frisz, 1999: 515). Ortaöğretimde eğitim gören boşanmış aile çocuklarına yardım amacıyla akran yardımcılığı kullanılmıştır (Sprinthall ve diğeri, 1992).

Akran yardımcılığı birçok ortamda aktif bir şekilde uygulanabilir. Akran yardımcılığı eğitimi genel yardım programları, iyilik hali programları, önleyici tıp ve kişisel yardım grupları şeklinde eğitim kurumlarının neredeyse tüm kademelerinde yer alır (Salovey, 1996). Akran yardımcılığı uygulamasının ergenlerin benlik saygısına etkilerinin incelendiği çalışmada, bu uygulamanın benlik saygısını geliştirdiği yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Egbochuku ve Obiunu, 2006).

Akran yardımcılığı tıp alanında da kullanılmaktadır. Akran yardımcılığı gönüllüleri ile yapılan çalışmada böbrek hastalarının kendilerini psikolojik olarak daha iyi hissettikleri ve bu programla kişisel gelişimlerini arttırdıkları belirlenmiştir (Brunier ve diğeri, 2002).

Araştırmalarda okullardaki zorbalığa karşı akranların rol modeli olmalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Akran desteği sistemi akran zorbalığına karşı ortaöğretim kurumları için gittikçe popüler hale gelen bir sistemdir (Boulton, 2005; Cowie ve Hutson, 2005; Hurst, 2001; Houlston ve Smith, 2009). Aynı zamanda ilköğretim okulunun ilk kısmında da kullanılabilir bir yöntemdir (Bishop, 2003). Okuldaki zorba davranışlara karşı akran yetkililiği de eklenince programın okullardaki kullanımını gittikçe artmıştır. Öğretmenler, veliler ve okulda zorba davranışına maruz kalan öğrenciler bu sisteme güvenmekte ve kullanışlı olduğunu düşünmektedirler (Cowie ve Hutson, 2005). İngiltere’de geniş kapsamlı olarak yapılan çalışmada okul zorbalığından mağdur öğrencilerin % 82’si akran desteğini ‘yardımcı’ ya da ‘çok yardımcı’ olarak tanımlamıştır. Akran desteğinin okul zorbalığını azaltmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Naylor ve Cowie, 1999).

Akran yardımcılığı, AIDS'in önlenmesi (Wong ve Pereira, 1996), AIDS'li hastaların tedavisinde umut ve yeni yaşam stiline oluşturulmasında (Harris ve Larsen, 2007), sigaranın bırakılmasında (Campell ve diğerleri, 2008; Malchodi ve diğerleri, 2003; Szilagy, 2002), yeme bozukluklarının ve madde bağımlılığının tedavisinde de (Zeilasko ve diğerleri, 1995) kullanılmaktadır.

Akran yardımcıları büyük bir oranda kişisel yardım çalışmaları katılımcıları arasında yer almaktadır. Bir çok iş yeri, gözetimci (süpervizör) eşliğinde akran yardımcılığı eğitimi vererek meslektaşlar arasındaki iş ile alakalı problemlerin çözümüne yardım etmektedir (Salovey, 1996).

Akran yardımcılığı girişimlerinde gençlerin sağlığı üzerinde bazı faktörlerin olumlu etkileri konusunda uygulamalar bulunmaktadır. Bunlar benlik saygısı, öz yeterlilik ve kontrol odağıdır (Turner, 1999). Akran yardımcılığı intihar, benlik saygısı, çocuk istismarı, aile problemleri, ölüm ve kayıplara alışma, yeme bozuklukları, okul problemleri, akran baskısı, bağımlılık ve ergen hamilelikleri gibi konularda da uygulanmaktadır (Sturkie ve Gibson, 1992: 42).

2.6. Türkiye'de Yapılan Akran Yardımcılığı Uygulamaları

Akran yardımcılığı ile ilgili olarak Türkiye'de sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar son altı yıl içerisinde bu konuya odaklanmaya başlamıştır. Bu araştırmaların bir kısmı sağlık alanında yapılmıştır. Örneğin HIV ve AIDS'le ilgili risk davranışlarının azaltılmasında akran yardımcılığı kullanılmıştır (Bulduk, 2009). Bunun yanında gençlerin cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve güvenli cinsel yaşam konularında eğitilmesinde akran yardımcılığından yararlanılmıştır (Kırmızıtoprak, 2007). Diyabetli ergenler üzerinde de bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada akran eğitiminden geçen hastaların bu eğitimden geçmeyen hasta ergenlerden daha düşük glikoz seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir (Çarıklı-Mutlu, 2009). Diğer bir araştırma da ise akran eğitimi ile emzirme yeterliliği konusunda eğitilen anneler tarafından diğer annelere verilen emzirme yeterlilik eğitiminin etkili olduğu bulunmuştur (Başgün-Ekşioğlu, 2007).

Üniversite öğrencilerinin aile planlaması konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla yapılan akran yardımcılığı uygulamasına katılanlardan elde edilen sonuçlar gençlerin sağlık eğitimi programlarına katılım sağlayabileceğini göstermiştir (Özsoy-Karabulut, 2003).

Akran yardımcılığının farklı alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin HIV ve AIDS konusunda eğitilmesinden (Özcebe ve diğerleri, 2004), sınav kaygısıyla başa çıkmalarına (Pehlivan, 2004) varan araştırma bulgularına rastlanmaktadır.

Akran eğitiminin lise öğrencilerinin sigara içme davranışlarına etkisinin incelendiği araştırmada sınırlı olsa da öğrencilerin sigara kullanma davranışlarını azalttığı bulunmuştur (Yaslı, 2009). Diğer bir araştırmada ise akran eğitiminin ergenlerde internet kullanımına etkisinin test ettiği çalışmada eğitiminden yararlanan öğrencilerin internet kullanma alışkanlıklarında anlamlı düzeyde azalma gerçekleşmiştir. Bunun yanında akran eğitimcilerinin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeylerinde de artış belirlenmiştir (Korkmaz, 2010).

Taylı (2006) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, akran yardımcılığı programına katılan akran yardımcıların genel, kişisel ve sosyal sorumluluk puanlarında anlamlı artış olduğu gözlenmiştir, yardım alan öğrencilerin ise sorumluluk puanlarında bir artış olmaz iken, genel ve sosyal puanlarında zamanla artış olduğu tespit edilmiştir.

Taştan (2004) akran arabuluculuğu programının ilköğretim öğrencilerinin çatışmayı çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin çatışmayı çözme becerilerinin kontrol grubundakilere oranla geliştiği saptanmıştır. Bu çalışmadan öğrencilerin arabuluculuk eğitimini de uygun şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin gelişimlerini kolaylaştırmak amacıyla üç aşamadan oluşan bir akran danışmanlığı programı geliştirilmiştir. İlk aşamada ihtiyaç analizi yapılmış, ikinci aşamada bir akran danışmanlığı programı geliştirilmiş, son aşamada ise akran danışmanı ve akran danışmanı kişilerin programla ilgili değerlendirmeleri alınmıştır. Bu programın sonuçlarına göre akran danışmanlığının üniversite öğrencilerinin empatik yansıtma

becerileri ile benlik saygısı ve kendini kabul düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Aladağ, 2005).

Akran yardımcılığı uygulamasının etkililiğinin Balıkesir örneğinde incelendiği araştırmada akran yardımı uygulamasının, okul rehberlik programına, öğrencilere ve akran yardımcılara etkileri incelenmiştir. Akran yardımcılarının okul içerisindeki gerçekleştirdikleri faaliyetlerle okul rehberlik programına ve yardımda buldukları öğrencilere katkı sağladıkları tespit edilmiştir. Akran yardımcılarının kendilerine sağladığı yarar konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmazken gözlem ve doküman incelemesi sonuçları etkili olduğunu göstermektedir (Uysal, 2009).

Özetle belirtmek gerekirse akran yardımı konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalarda farklı terimler kullanılmaktadır. Akran danışmanlığı (Aladağ, 2005), Akran eğitimi (Başgün-Ekşioğlu, 2007; Bulduk, 2009; Çarıkcı-Mutlu, 2009; Korkmaz, 2010; Özcebe ve diğerleri, 2004; Yaslı, 2009), akran yardımcılığı (Uysal, 2009; Taylı, 2006), akran dayanışması (Atalay, 1993) bu terimlerden bazılarıdır. Türkiye’de akran eğitiminin kullanıldığı araştırmalar daha çok sağlık alanında gerçekleştirilmiştir.

2.7. Akran Yardımında Eğitim Süreci

Akran yardımının içerisinde ne tür bir eğitim verileceği, okulda başlatılacak eğitim programının neyi hedeflediği, bununla beraber, genel olarak aktif dinleme becerileri ve empatinin geliştirilmesi gibi yetenekler bu eğitimin özünü oluşturmaktadır (Bishop, 2003).

Salovey (1996), akran yardım eğitimi verilecek kişilere öğretilmesi gereken sekiz önemli ilkedен bahsetmektedir. Özellikle kriz durumu ya da yardım anında bu ilkelere uyulması gerektiğini belirtmiştir. Bu ilkeler sırasıyla şunlardır: 1) Yargılayıcı olmamak, 2) Empatik olmak, 3) Kişiyе öğüt vermemek, 4) Niçin ile başlayan sorular sormamak, 5) Diğer kişinin problemleri ile ilgili olarak sorumluluk almamak, 6) Yorum yapmamak, 7) Şimdi ve burada ile hareket etmek, 8) Önce duygularla ilgilenmek.

Whiston ve Sexton (1998)’un 1988 ve 1995 yılları arasında okul psikolojik danışmanlık servislerinde gerçekleştirilen akran yardım uygulamalarını inceledikleri çalışmalarında akran yardım eğitiminde empatik dinleme ve anlama becerileri, problem

çözme yeteneği ve akran yardım çalışmasının yapıldığı özel konu ile ilgili bilgi verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Genç “akran destekçisi” olduğu an, etkili bir uzmandan tutarlı bir şekilde eğitim almalıdır (Cowie ve diğerleri, 2002). Bu açıdan bakıldığında akran yardımı grubunda bulunanlar, temel dinleme becerileri ve problem çözme yaklaşımları konusunda eğitimden geçirilirler. Böylece öğrencilerin empati, koşulsuz kabul, saygı ve öğüt vermeme konusunda gelişmeleri sağlanır (Hurst, 2001). Aynı zamanda kendine ve diğerlerine farkındalık geliştirme, aktif dinleme yetenekleri, problemi tanımlama ve çözme becerileri geliştirilir (Kurpius, 2002). Akran yardımı eğitimi kapsamında grup oluşturmak, yardım ilişkilerini geliştirmek, dinlemeyi geliştirmek ve dinlemeye engel olan durumları ortadan kaldırmak, temel değer yargılarını araştırmak, diğerlerini kabul etmek, kişisel tutumların farkına varmak ve yapılanları kaydetmek gibi etkinliklere yer verilir (Baginsky, 2004).

Bazı profesyonel danışmanlar kendi uygulama ve değerlendirmelerini düzenli olarak bir başka danışman ile tartışırlar. Buna gözetimci (süpervizör) denir. Bu kelime literatürde ‘çerçevenin dışından bakmak’ anlamında kullanılmaktadır. Aynı zamanda da kişilerle uzmanların deneyimlerinin paylaşılması anlamında da kullanılmaktadır. Danışma ortamı dışında ise gözetimci (süpervizör) düzenli çalışmayı kontrol eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu kişilerin görevi bilgiyi değerlendirmektir. Eğitim psikologları, sosyal hizmet uzmanları gibi okulda görevli olan kişiler, akran eğitiminin verilmesinde gözetimci olabilirler (Cowie ve Sharp, 1996: 50).

Akran yardımcıları ruh sağlığı konusunda düzenli olarak uzman gözetimci ile görüşmelerde bulunurlar. Akran yardımcılarının inançlarında, iletişimlerinde, işlerinde ve yönetim konularında gözetimciye yakın olmaya ihtiyaçları vardır. Akran yardımcıları profesyonel olmayan ve bazen kendi yeteneklerini aşan problemlerle karşılaşabilirler. Gözetimci, akran yardımcılarına mümkün olan en iyi müdahaleyi yaparak yardım davranışının sunulmasını kolaylaştırır. Bir bakıma gözetimci sürekli olarak eğitimin devam etmesinden ve yeteneklerin gelişmesinden sorumludur (Kurpius, 2002).

Etkili gözetimci ve eğitimin olmadığı akran yardımcılığı uygulamalarında bazı aksaklıklar ortaya çıkabilmektedir. Akran yardım eğitim sürecinde akran yardımcılık

rolleri ile ilgili sınırlılıkların öğretilmesi, akran yardımcılığı sürecinde gizliliğin önemi, empatiyi anlama, nasihat vermemek, etkili dinleme ve problem çözme becerileri gibi birçok konunun açık bir şekilde anlaşılmasının sağlanması gerekmektedir (Hurst, 2001).

Akran yardımı programlarını uygulayacak kişilerde bazı özelliklerin bulunması gerekir. Bu kişiler heyecanlı ve enerjik olmalı, amaç geliştirebilmeli, öğrencilerle ilgilenmeli ve öğrencilerin okul için bir yardım gücü olduğuna inanmalıdır. Aynı zamanda sosyal olaylara ve kişisel gelişime karşı duyarlılıkları bulunmaktadır. Akran yardım programlarının nasıl organize edildiği, akran yardımından beklentilerin neler olduğu ve nasıl bir eğitim verildiği konularında temel bilgilere sahip olmalıdır (Myrick ve Folk, 1991: 6). Akran yardımcılığında yardım alan ve akran yardımcısının eşit olduğu ve akran yardımcısının yardım alandan sorumlu olmadığı anlatılmalıdır. Yardım alanı risklerden korumak ya da problemlerini çözmek durumunda olmadığı öğretilmelidir (Cleland, 1996: 138-140).

Akran yardımı alan kişi zaman zaman profesyonel yardıma ihtiyaç duyabilir. Bu durumlarda akran yardımcısı profesyonel yardımcı ile yardım alan arasında köprü görevi görür. Psikologlar, psikiyatristler, evlilik, aile ya da çocuk danışmanları, intihar önleme merkezleri, sosyal hizmet servisleri başvurulabilecek profesyonel kişi ve kurumlar olarak sıralanabilir (Sturkie ve Gibson, 1989: 27-28).

Gizlilik danışmanlık uygulamalarında önemlidir. Akran yardımcılarının da gizliliğe uyması beklenir. Akran yardımcılarını eğitim oturumunda konuşulanların söylenmemesi ve yardımcılarının isimlerinin verilmemesi konusunda bilgilendirilmelidir. Akran yardımcılarında gizliliğe uygun özet not alma öğretilmelidir. Yapılan akran yardım çalışmasının gözetimci tarafından düzgün bir şekilde takibi için yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerin bu özet içerisinde yazılmalıdır (Cox, 2004: 180-183)

Akran yardım oturumunda aşağıda belirtilen konular işlenir: a) Güvenin inşa edilmesi, b) Akran yardım yeteneklerinin kolaylaştırılması, c) Aktif dinleme yeteneğinin geliştirilmesi, d) Duygusal zorluklarla ilgilenme, e) Duygularla ilgili kelime hazinesini geliştirmek (Cowie ve Sharp, 1996: 50-51).

2.8. Akran Yardımcılığı ve Önleyici Rehberlik

Akran destek programları eğitim ortamlarında manevi dikkat (postaral care) çalışmalarına ilave olarak artarak gelişmektedir (Cowie ve diğerleri, 2002: 454). Akran yardımcılığı eğitimi verilen okullarda yapılan araştırma ile akran desteği kullananların %87'sinin bu hizmetten memnun olduğunu ve öğrencilere yardım için akran programlarının kabul edilir olduğunu göstermiştir. Aynı araştırmada öğrenciler kendileri için sıkıntı verici durumlarda akran yardım sisteminden faydalanmaktan memnun kalmaktadır. Çünkü onlar için akran yardım sistemi ile yardıma ihtiyaçları olduğunda, bir arkadaşlarından tavsiye almak arasında büyük benzerlik vardır (Cowie ve diğerleri, 2002).

Çoğu lise ve üniversitenin de akran yardım ve kriz müdahale merkezlerinde ve birçok şehrin telefonla kriz ve intihar hatlarında profesyonel olmayan danışmanlar çalışmaktadır (Salovey, 1996). Profesyonel olmamalarına rağmen bu kişilerin ihtiyaç duyan kişilere yardım edebildikleri görülmektedir. Bu şekilde krizleri ve intiharları önleyerek ruh sağlığı çalışmalarına olumlu katkı sağladıkları düşünülmektedir (Zappert ve diğerleri, 1996).

Akran destek programları sağlığın korunmasında genç ve yetişkinler için yararlı olabilir (Turner, 1999). Bu programlar çocuk ve ergenlerin sigara ve madde kullanmaya yönelmesini engelleyici işlevler de görür. Bu durum akran yardımcılığının koruyucu ve önleyici özelliğini de göstermektedir (Brown, 2002).

Akran yardımı, önleyici eğitim için uygun bir stratejidir. Akran yardımı çeşitli rollerde ve birçok farklı projenin parçası olarak kullanılabilir. Bu projeler doğrudan okul müfredatı ile ilgili olabileceği gibi akademik konulara da odaklanabilir. Bu konular arasında sorunları önleyici çalışmalar da yer alabilir. Farklı alanlardaki uzmanlar önleyici eğitim programlarında birlikte çalışmaktadır. Alkol ve madde bağımlılığı, okuldan uzaklaştırılma, evsizlik, çevre kirliliği, riskli davranışlar ve anormal aileler bu çalışmalarda üzerinde durulan temel konulardır (Myrick ve Folk, 1991: 22-23).

Yukarıda görüldüğü gibi akran yardımcılığı programı kapsamında çevre kirliliği ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Myrick ve Folk, 1991). Bizim yaptığımız çalışma da bu

araştırmalara dayandırılmakta ve akran yardımcılığının çevreye duyarlı davranış geliştirme üzerindeki etkisi incelenmektedir.

2.9 Çevre Sorunları

Üzerinde canlı cansız, tüm varlıkların yaşamını sürdürdüğü yerkürede, son yüzyılda meydana gelen değişikliklerin, doğal dengeyi bozarak tüm varlıkların yaşamını tehdit eder seviyeye geldiği tartışılmaktadır. 1970'lerin başından itibaren bilim adamları ve siyasetçiler çevre sorunları ve bunların sonuçları konusuna dikkat çekmeye çalışmıştır (Maskan ve diğerleri, 2006: 1-3). Bu yıllar sanayileşmeye ve hızlı teknolojik gelişmelerin sonuçlarının ortaya çıkmaya başladığı zamanlara denk gelir. Temel çevre problemlerinin kökeninde insan faktörünün önemli rolü olduğu kabul edilmektedir (Raven ve Berg, 2006: 2). Doğa dengesinin bozulmasının temelinde, insanların doğayı yağmalamasının ve kendi ihtiyaçları için doğal kaynakları sınırsızca kullanmasının yattığı düşünülmektedir (Erten, 2007: 1).

Bazı kaynaklarda çevre tahribatının temelinde dini inançlar, sosyo-ekonomik yapı ve teknoloji kullanımının etkili olduğu (Peirce ve diğerleri, 1997) belirtilirken, İlköğretim Çevre Eğitimi El Kitabında (1992) hızlı nüfus artışının, düzensiz kentleşmenin, sanayileşmenin, turizm ve çevre eğitimindeki yetersizliğin çevresel sorunlara yol açtığı yazılmaktadır. Çevre sorunu terimini Erten (2007) “canlıların davranış ve yaşam şekillerinde olumsuzluklar meydana getiren faktörlerin tümü” olarak tanımlamaktadır. Bu sorunlar yerküreyi kaplayan atmosferi, yerkürenin üzerinde yer alan canlı ve cansız varlıkları ve yer altındaki kısımları etkilemektedir. Bu durum daha açık bir şekilde ifade edilirse, fosil yakıtlarının (kömür ve benzin gibi) kullanılması atmosfere zarar vermekte ve hava kirliliğine neden olmaktadır. Atmosferde meydana gelen değişimler sera gazlarının salınımına sebep olmakta (Mortensen, 2000: 28), bunun sonucunda küresel ısınma gerçekleşmektedir. Küresel ısınmanın sonucunda da dünya genelinde iklim değişiklikleri gibi birçok olumsuz sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu etkiler sadece bölgesel olarak değil tüm dünyayı etkileyecek şekilde gözlemlenmektedir (Brisk, 2000). Başlıca çevre sorunları hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, bitki örtüsündeki tahribat, toprak erozyonu ve çölleşme, radyoaktif kirlilik, manyetik dalga kirliliği, uzay kirliliği, gürültü ve tarihi-kültürel eserlerin tahribatı (Millî Eğitim Bakanlığı, 1992) olarak sıralanmıştır. Erten (2007)

çevre sorunlarını altı başlık altında incelemiştir. Bunlar; hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, hayvan ve bitki türlerinin ortadan kalkması, iklimlerin değişmesi ve atık sorunlarıdır. Çevre problemi çevreye bağlı bir zorluk ya da tehdittir (Volk, 2005).

Çevre sorunlarını incelemede günümüzde gelinen nokta şu sonucu göstermektedir: Çevre konusunun sadece tek bir alanı kapsamadığı birçok alanı ilgilendirdiği açıktır; Örneğin bu alanlardan biri ekonomidir. Çünkü teknoloji ve sanayinin tüm dünyada gelişmesi sonucunda çevre sorunları artık sanayi ve ekonomiyi de zorlamaktadır. Bu nedenle yaşam kalitesinin artırılması için ekonomik refah ve zenginlik için endüstriden vazgeçilemeyeceği gibi, bu amaçla çevreyi yaşanılmaz hale getirmek de yanlış olur. Önemli olan çevre ve ekonomi arasında bir dengenin kurulabilmesidir (Arslan, 1997: 2). Çevre sorunlarının çözümü yasa ya da teknolojiler ile değil, kişisel davranışların değişmesi ile mümkün olabilir. Davranış değişiklikleri tutum, bilgi ve değer yargılarının değişimini gerektirdiği için çevresel sorunların çözümü için eğitim zorunludur (Akyüz 1980: 223; Erten, 2007: 3). Bu fikirden hareket ederek çevre eğitimi konusunda çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda çevre eğitimi konusunda yapılan incelemeler üzerinde durulmaktadır.

2.10. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi konusunda tanımdan kaynaklı bir ikilem bulunmaktadır. Çevre eğitiminin kökü bu tartışmanın temelini oluşturmaktadır (Disinger, 2005b). 1948 yılında Paris te düzenlenen doğa ve doğal kaynakları koruma konusundaki uluslararası birliğin (IUCN) toplantısında, Thomas Pritchard bu alanda terim eksikliğini olduğunu belirtip *çevre eğitimi* terimini önermiştir (Palmer, 1998). Harvey Schoenfeld 1968’de sunduğu bir çalışmada ilk defa çevre eğitimi terimini bilimsel olarak literatürde kullanmıştır. Ancak kendisi bunu özel olarak kullanmadığını ve ilk kullananın 1964’de AAAS (Fen Biliminin İlerlemesi Derneği) olduğunu belirtmiştir (Disinger, 2005a). Önceleri çevre eğitimi terimi yerine “doğa çalışması”, “dışarı eğitimi” ve “doğanın korunması eğitimi” terimleri kullanılmıştır (Elder, 2003). Bunlar dışında “kaynakların kullanımı eğitimi”, “yenilikçi eğitim”, “kaynak yönetimi eğitimi”, “nüfus eğitimi” gibi, eğitim hareketleri de çevresel konulardaki eğitim için kullanılan terimlerdir (Disinger, 2005b).

Çok yönlü doğası yüzünden çevre eğitimi eğitimcilerce farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Çevre eğitimi terimi ekoloji, çevresel bilim, dışarı eğitimi ya da çevresel konuların açıklaması tanımlarını çağrıştırmaktadır. Bunların her biri çevre eğitimi terimi içerisinde bir fonksiyona sahiptir. Çevre eğitiminde amaç, bireyleri sürekli değişen teknolojik dünyaya hazırlama, değişen dünya problemlerini anlama, çevrenin korunması ve gelişiminde etkili rol oynamak için gereken becerileri kazandırmaktır (Ramsey ve diğerleri, 2005). Çevre eğitimi ile çevre bilincine ulaşmış bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu eğitimde ekolojik bilgiler aktarılırken, kişilerde çevreye karşı tutum değişikliği oluşturarak, bu değişimin davranışlara yansımaları beklenmektedir (Erten, 2007: 3). Çevre eğitiminin amacı, insanları biyofiziksel çevre ve problemleri hakkında bilgi sahibi yaparak, bu problemlerin nasıl çözüleceğini fark etmelerini sağlayan çözüm için motive etmektir (Stapp ve diğerleri, 2005: 34). Çevre eğitiminin bir diğer amacı, konusunda bilinçli insan sayısını arttırmak ve çevresel davranışlardaki sorumluluk bilincini yükseltmektir (Culen, 2005). Çevre eğitimcisi herhangi bir dünya vatandaşıdır. Bu kişiler, çevre meseleleri hakkında farklı görüşlerin faydalarını analiz etmeye yardımcı olacak eğitim süreçlerini ve bilgileri kullanan, kişiler olarak tanımlanmaktadır (Hug, 2005).

Çevre eğitiminin temel amacı dört kısımda incelenir 1) İnsanoğlu, kültürel ve biyofiziksel çevrenin oluşumunun ayrılmaz bir parçasıdır ve bu sistemde değişiklik yapabilecek kabiliyettir, 2) Hem doğal hem de insan yapımı biyofiziksel çevrenin günümüz toplumundaki rolü kapsamlı bir şekilde anlatılmalıdır, 3) Biyofiziksel çevresel problemlerle karşılaşan insanlığın bu problemleri nasıl çözebileceği ve bu çözüm için hükümet ve yurttaşların nasıl çözüm bulabileceği temel olarak kavratılmalıdır, 4) Biyofiziksel çevrenin niteliği hakkındaki tutumlar, biyofiziksel çevre problemlerinin çözümünde yurttaşları motive edebilir (Stapp ve diğerleri, 2005).

Çevre eğitimi hedeflerinden biri de çevre okur-yazarlığını arttırmaktır. NAAEE (National American Association of Environmental Education; Ulusal Amerikan Çevre Eğitimi Derneği) gerçekleştirdiği Çevre Eğitiminde Mükemmelliğe Varma Amaçlı Ulusal Projeler çalışmasında çevre okur-yazarlığında arzu edilen özellikleri aşağıdaki şekilde sınıflamıştır: Etki, ekolojik bilgi, sosyo-politik bilgi, bilişsel beceriler, çevre konuları bilgisi, çevresel sorumluluk becerisi, çevresel sorumluluk davranışı. Etki; çevre sorunlarında bireylerin kendi içlerindeki faktörleri kasteder. Ekolojik bilgi; ana ekolojik

konular hakkındaki bilgiyi tanımlar. Doğa sistemlerinin nasıl işlediğini ve bu sistemlerin sosyal sistemlerle nasıl kaynaştığını anlamada gereken bilgiyi içerir. Sosyopolitik bilgi ile inançlar, politik sistemler ve farklı kültürler içerisinde çevresel değerlerin anlaşılması kastedilir. Çevre konuları bilgisi, insanın doğa ile olan ilişkisi sonucu kendisinin sebep olduğu sorunları ve çevre problemlerini anlamasını sağlar. Bilişsel beceriler; analiz etme, sentezleme ve çevre konuları ya da problemleri hakkındaki bilgileri değerlendirmeyi gerektiren becerileri içerir. Çevresel sorumluluk becerisi; kişisel sorumluluk becerisini ve kontrolünü içerir. Son olarak çevresel sorumluluk davranışları problem çözmede sorunları yeniden gözden geçirmeyi amaçlayan aktif bir katılımı içerir (Volk ve Mcbeth, 2005).

Çevre eğitimi bir disiplin değil birçok alanı içeren, geniş kapsamlı yeni bir çalışma alanıdır. Birçok disiplinle ilgilenilen bu alan aynı zamanda disiplinler arası bir konudur. Çevre eğitimi uygulamalı bir eğitim olup, sonuç oryantasyonludur. Çevre eğitiminde baskın yön sosyal ve ekonomik boyutken günümüzde önemli olan yön, insan ve çevre ilişkisidir. Çevre eğitimiyle ilgili içerik ve pedagoji hala gelişmeye devam etmektedir (Elder, 2003).

Çevre konusunda hassas bireyler yetiştirmek için eğitim çabaları; daha ziyade bilişsel (bilgi), duygusal (tutum), eylemsel (davranış) alanlarının birbiri arasında var olduğu düşünülen ilişkiye dayandırılmaktadır. Bu varsayımdan hareket eden sayısız çevre eğitimi programı, 1960'lardan itibaren geliştirilerek uygulanmaktadır (Culen, 2005). Aşağıda çevre eğitiminde günümüze kadar ulaşan uygulamalardan söz edilmektedir.

2.10.1 Çevre Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

Çevre ve insan ilişkisi hakkında günümüze kadar gelen üç görüş bulunmaktadır. Bunlar verimlilik (Cornucopian), faydacı-doğacı (Utilitarian Conservationist) ve koruyuculuk (Preservationist)'tur. Verimlilik, doğanın sınırlı ve dengesiz kaynakları olduğundan bahseder. Faydacı-doğacı, insanların ihtiyaçlarına odaklanır ve doğa kaynaklarının bilim adamları tarafından kontrol edilmesi gerektiğini vurgular. Koruyuculuk ise doğayı insanın yönettiğini, bunu yaparken de doğanın dengesinin bozulmaması gerektiğini belirtir (Disinger, 2005a: 3).

Çevre eğitimi konusunda yapılan çalışmaları incelediğimizde üç farklı eğitim anlayışıyla karşılaşırız. Bunlar: Olay temelli çevre eğitimi, kuralcı çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimi olarak isimlendirilmektedir. Olay temelli çevre eğitimi 1960'larda gelişmiştir. Daha çok bilimsel ve ekolojik temellidir. Bu yaklaşımda özellikle pozitif bilim alanında çalışan kişilerin çevresel problemleri çözmesi beklenmektedir. Derslerin merkezini eğitim amaçlarına uyarlanmış tanımlar ve bilimsel olgular oluşturmaktadır. Kuralcı çevre eğitimi çevresel problemlerin çözümünde değerlerin önemli olduğu düşüncesinden hareket etmektedir. Çevreyle dost değerlerle, çevresel problemlerin çözüleceği düşünülmektedir. Eğitim alanında kullanımı; öğrencilerin bilimsel bilgiler temelinde çevreye dost davranış ve değerler geliştirebileceği düşünülmektedir. Bilimsel olgularla ilgili derslere, değerler ve duygular da eklenmiştir. Sürdürülebilir gelişim için eğitim, 1990'larda gelişmiştir. Geleneksel olarak çevre ve gelişim olgusu farklı insan ilgileri arasındaki çakışma ile tanımlanmaktadır. Bu olgu sosyal gelişimin tümünü kapsamaktadır. Çevresel tanım, ekolojik olduğu kadar ekonomik ve sosyal devamlılığı da kapsayan sürdürülebilir gelişim kavramı ile yenilenmiştir. Bu yaklaşımdaki eğitim amacı, gelişimsel konular ve çevresel konulara farklı bakış açıları ile yaklaşabilecek yetenek ve bilgileri öğrenme fırsatı vermektir. Öğrenmenin içeriği geçmiş, bugün ve geleceği içine almaktadır. Bununla beraber küresel ve yerel problemlerle ilişkilidir (Sandell ve diğerleri, 2003: 159-165). Sürdürülebilir gelişim için eğitim disiplinler arası bir yaklaşımdır. Toplum, ekonomi ve çevresel faktörleri birlikte ele alır. Geleneksel olarak çevre eğitim yaklaşımları ile örgün eğitim içindeki öğrencilere eğitimin verilmesi amaçlanırken, sürdürülebilir çevre için eğitim yaklaşımında tüm yaş grupları hedef kitle içerisinde (Smith ve diğerleri, 2007; Mortensen, 2000: 1).

Örgün eğitim içerisinde çevre eğitiminin işleyişinde farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Bunlar; 1) Ek Kurs Yaklaşımı (Course Supplement Approach); var olan kurslara ilave olarak çevre konularının eklenmesidir, 2) Tek Başına bir Kurs Yaklaşımı (Stand Alone Course Approach); çevresel konuları içeren tek bir dersin verilmesi, 3) Karıştırma Yaklaşımı (Infusion Approach); mümkün olduğunca çevresel perspektifi ve içeriği tüm konuların kapsamına almasıdır, 4) Konu Temelli Yaklaşım (Issue-Based Approach) ; çevresel sorunlarla alakalı bir ya da birkaç konunun seçilerek bunlar üzerinde çalışılmasını içerir, 5) Yer Temelli Eğitim Yaklaşımı (Place Based Education); okul çevresinin kullanıldığı, toplumsal yapıyı her bir öğrencinin kendi öğrenmesi ile

gerçekleştirmesine öğretmenin rehberlik ettiği uygulamadır, 6) Proje Temelli Yaklaşım (Project-Based Approach); dikkatli hazırlanmış proje ve görevlerle, sıradan sorularla, öğrencilerin bilgi ve becerileri öğrenmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımdır, 7) Sürdürülebilir Eğitim (Sustainability Education); birçok alanı bir araya getirir. Geleceğin çevre eğitim sistemi olarak kabul edilmektedir. Sürdürülebilir eğitim, sosyal ve ekonomik çevre sistemlerinin entegre edildiği sürdürülebilir gelişim kavramına dayanmaktadır. Bu yaklaşım çözüme odaklanmaktadır (Elder, 2003). Sürdürülebilir gelişim doğa bilimlerini ve ekonomiyi geniş bir şekilde içermektedir. Bununla beraber değerleri ile insanları kuşatan ve diğerleri ile ilişkilerinin nasıl olacağını belirleyen kültürle ilgili konuları da esas almaktadır (UNESCO, 1997).

Volk (2005) çevre eğitimi konusunda eğitim kurumlarında öğrenci davranışlarını değiştirme oranının en üst düzeye çıkarılabilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler sırayla şunlardır: Çevresel olarak önemli ekolojik fikirler ve çevresel konular arasındaki bağların öğretilmesi; dikkatli düzenlenmiş ve öğrencilerin bazı seviyelerde çevresel duyarlılıklarını arttırıcı uygun yollar bulup bunları başaracakları fırsatların sağlanması; çevresel konular hakkındaki derin bilgiyi verebilecek müfredatın oluşturulması, öğrencilerin konu hakkındaki analiz ve araştırma becerilerini öğretme, bunun yanında bu becerilerin uygulanması için gerekli olan zamanı da içeren müfredatın ortaya çıkarılması, öğrencilerin sorumluluk duygusu ile hareket etmelerini sağlayan, beklentiyi arttırıcı yönlendirici ortamın oluşturulması, çevre hassasiyetini sağlamak için öğrencilere bahçe yaptırma, doğa yürüyüşü düzenleme, bozulmuş yerleri yeniden imar gibi okul tecrübelerinde yer almalarını teşvik etmek. Bu şekilde hem eğitim hem de yaratıcılık gündemde tutulabilir. Sonuç olarak birçok ekolojik fikir ve prensip okul dışı tecrübeler yoluyla arttırılabilir ve bu şekilde çevreye bağlı çalışmalar teşvik edilebilir. Ünlü kişilerin biyografilerinden yararlanılarak öğrencilerin bu kişileri rol modeli almaları sağlanabilir. Öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki bilgileri seviye seviye arttırılabilir. Yaşları büyüdükçe öğrencilerin çevresel konulardaki bilgi derinlikleri ve nitelikleri arttırılabilir.

Eğitim çerçevesi içerisinde iyi yapılandırılmış çevre eğitim programları öğrenci merkezlidir. Bu program öğrencilerin kendi anlayış biçimlerini oluşturmalarına fırsat tanır. Kendi anlayışlarını hem yaparak hem de düşünerek oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler doğrudan deneyime yönlendirilir ve yüksek oranda düşünce yetilerini kullanmaya teşvik

edilir. Çevre eğitimi fikirlerin paylaşıldığı, uzmanlaşmanın sağlandığı ve sürekli araştırmayı gerektiren aktif bir öğrenme ortamının gelişimini destekler (Simmons, 2005).

Disinger (2005a) çevre eğitiminde geliştirilecek olan materyalin, taşınması gereken özellikleri üç madde ile özetlemiştir. 1) Geliştirilen materyal hem sosyal hem de doğal/fiziksel bilimlere dayanmalıdır, 2) Öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır, 3) Materyal açık olmalı ve amacı belli olmalıdır. Disinger (2005a) çevre eğitiminde konuların sadece sosyal ya da fen dersleri içerisinde verilmesinin uygun olmadığını belirtmiştir.

Çevre okur-yazarlığı ülkeler için önemli bir konudur. Çevre konularında bilinçli bireylerin yetişmesi için, bu konunun nasıl öğretileceği hususunda eğitilmiş kişilere ihtiyaç vardır. Çevre eğitimi, eğitime dair konularla beraber toplumsal ve ekolojik meselelere hitap eden bir çerçevede iyi gelişmiş bir felsefeye sahiptir. Bu tanım çerçevesinde öğrencilerin çevre okur-yazarlığını teşvik edecek eğilimlere, beceri ve bilgiyi içine alan geniş kapsamlı bir programa ihtiyaçları vardır (Simmons, 2005).

Çevre eğitime verilen önemden dolayı bu konuda bir takım efsaneler geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları:

- 1) Ekoloji ve çevre eğitimi benzerdir.
- 2) Dışarı eğitimi ve çevre eğitimi aynıdır.
- 3) Çevre eğitimi tüm insanlık için her şey olabilir.
- 4) Çevre eğitimi ile hümanistik yaklaşım ve sınırsız öğrenci özgürlüğü eşit sayılabilir.
- 5) Öğrenciler doğal araştırmacılar ve özel eğitimleri olmadan da başarılı olabilirler.
- 6) Çevre eğitimini başarılı şekilde öğretecek tek kişi Fen Bilgisi öğretmenidir.
- 7) Çevre eğitimcileri daima öğüt verdikleri şeyi pratik ederler.
- 8) Herkes bu konuda bir program geliştirmecisi olabilir.
- 9) Herkes çevre eğitimi programlarını değerlendirebilir.
- 10) Çevre eğitimcilerinin sorumluluğu öğrencilere uygun değerleri öğretmektir.
- 11) Çevre eğitimi tamamıyla tüm çevreye yapılan önemli bir yardımdır (Hungerford, 2005).

2.10.2. Çevre Eğitim Tarihi

Diğer bilim dalları ile kıyaslandığında çevre eğitimi geçmişinin genç bir tarihe sahip olduğu söylenebilir. BM tarafından 1972 yılında Stockholm’de gerçekleştirilmiş olan konferans çevre eğitimi konusunda ilk çalışmalardan biridir. Bu konferanstan sonra yayınlanan deklarasyonda giderek büyüyen çevre sorunlarından bahsedilmiştir (UNESCO, 1972). Bu toplantıyla birlikte çevre eğitimi konusunun tüm ulusları ilgilendiren bir konu haline geldiği görülmüştür. Toplantı sonrasında 1975 yılında UNESCO ve BM çevre programı işbirliği ile çevre eğitim programı hazırlanmıştır.

Hükümetler arası ilk çevre eğitimi konferansı 1977 yılında günümüzde Gürcistan’ın başkenti olan Tiflis’de toplanmıştır. Bu toplantıda alınan bazı kararlar şu şekilde özetlenebilir: Tüm yaş grubundan insanlara çevre eğitimi resmi ya da resmi olmayan yollarla verilmedir. Bu konuda medyanın desteği alınmalıdır. Çevre eğitiminden anlaşılan yaşam boyu eğitimidir. Bu eğitim disiplinler arası bir bakış açısı ve holistik bir anlayışla sunulmalıdır. Kişilerin dünyanın sorunlarını anlaması ve yaşam becerilerini geliştirmesine, verilecek olan çevre eğitiminin yardımcı olması gerekir. Çevre eğitimine toplumun dışından bakılmalıdır. Çevre eğitimi kişilerin bir problemle alakalı problem çözme süreçlerini ve aktif girişimlerini içermelidir.

Bu konferansta çevre eğitiminin özellikleri, rolü ve amaçları belirlenmiştir. Bununla beraber çevre eğitiminin temel ilkelerine de yer verilmiştir. Konferansta çevre sorunları eğitiminin amaçları; bilinç, tutum, yetenek kazandırma ve katılmayı sağlama şeklinde belirtilmiştir. Çevre eğitiminde kullanılacak 12 rehber prensipten bahsedilmiştir. Bu prensiplerden bazıları şöyledir: Çevre eğitiminin okul öncesinde başlayıp okul sonrasında da devam etmesi, disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, şimdi ve sonrası üzerinde durulması, çevre konularını öğretmek için çeşitli eğitim çevrelerinden ve yöntemlerinden yararlanılması (UNESCO, 1977). 1977 yılında Tiflis’te düzenlenen konferansla çevre eğitiminde uluslararası işbirliğinin gereğine işaret edilmiştir. Aynı zamanda bu konferans, çevre eğitiminin insan eğitimindeki yerini alması için bir dönüm noktası olmuştur.

1987 yılında Moskova’da ‘Çevre Eğitimi ve Yetiştirilmesi’ kongresinde geleceğin çevre eğitimi stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır (UNESCO, 1987). 1992 yılında Rio de Jenerio’da BM çevre eğitimi ve kalkınma projesi eğitime sürdürülebilir kalkınma boyutu getirmiştir. 1997 yılında sürdürülebilirliğe katkı sağlamak için BM’nin düzenlediği uluslararası çevre konferansında 81 ülke bir araya gelmiştir. Bu toplantıda çevre eğitimi için sürdürülebilir kalkınmanın esasları belirlenmiştir (Knapp, 2000). UNESCO sürdürülebilir bir geleceğin önemini 1997 yılında yazıya geçirmiştir (Mortensen, 2000: 28).

Tiflis konferansında ve ardından yapılan diğer uluslararası konferanslarda kişilerin çevre eğitimini en verimli şekilde alacağı öğrenim seviyesinin ortaöğretim olduğu ve öğretmenin de amaçlara ulaşmada önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmıştır (Maskan ve diğerleri, 2006: 2)

2.10.3 Dünya Ülkelerinde Çevre Eğitimi

Japonya’da çevre eğitimi konusundaki tüm sorumluluğu Eğitim, Kültür, Spor ve Teknoloji Bakanlığına (Monbushou) bağlı okullar ve Çevre Kurumu (örgün olmayan çevre eğitiminden sorumlu) paylaşır. Japonya’da çevre eğitimi ulusal müfredatta yer alacak bir unsur olarak tanınmamakla birlikte Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Sağlık ve Fiziksel eğitim adındaki branşlar altında sunulur. 1960 yılında yaşanan yoğun kirlilik sonucunda bu konuda halkı bilinçlendirmek amacıyla 1969’da ‘Kirlilik ve Sağlık’, 1977’de ‘Çevre Korunması ve Kirlilik’ ve ‘İnsanlık ve Çevre’ adı altındaki dersler müfredata konmuştur. 1989 yılında ilköğretimde yeni bir ders olarak ‘Yaşam ve Çevre Çalışmaları’ adlı ders okutulmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar öğrencilerin çevre sorunlarını çözme becerilerini geliştirmelerine ve sosyal değişime pozitif katkı sağlamak amacıyla başlatılmıştır. Eğitim, Kültür, Spor ve Teknoloji Bakanlığı ((Monbushou) yaptığı aktivitelerle çevresel konuları halkın seviyesine indirmeye çalışmaktadır. Eğitim Bakanlığı çevre eğitimi konusunda model okullar düzenlemekte ve çevre eğitimi konusunda öğretmen yetiştirme çalışmalarını sürdürmektedir. Belediyeler de çevre eğitiminden sorumlu hale getirilmiştir. Japon eğitim sistemi içinde çevre eğitimi aktiviteleri özel bir anlam ifade etmektedir. Çünkü geleneksel Japon eğitim metotlarının dışındaki metotlar kullanılmaktadır. Küçük gruplar ve takım çalışması, yaparak öğrenme ve problem çözme bu yöntemlerdeki temel vurgudur. Bu tarz öğrenme drama, simülasyon, tartışma, karar verme egzersizleri gibi aktiviteleri içerir. Bu

metotların çevre eğitimine sağlayacağı katkı dışında Japon eğitim sisteminde farklı yöntemlerin kullanılması da söz konusudur (Barrett ve diğerleri, 2002).

Çevre eğitimi Çin eğitim değerleri içerisinde küçük bir yere sahiptir. Çevre eğitiminin en geliştiği eğitim seviyesi ortaokullardır. Esas itibari ile çevre bilgileri Coğrafya ve Tabiat dersleri (natural study) ile öğretilir. Lise döneminde ise 'Fen Bilgisi' ve 'Coğrafya' derslerinde bilgiler verilir. Okullar Devlet Eğitim Komisyonu tarafından geliştirilen Ulusal Çevre Eğitimi Müfredatını takip eder. Müfredat Devlet Planlama Komisyonu ve Devlet Bilim ve Teknoloji Komisyonu tarafından belirlenmiştir. Bu müfredat çevre bilimine ve çevre korumasına odaklı bir müfredattır. Çevre Eğitimi Profesyonel Öğretmenler Komitesi yerel bazda gelişimi sağlamak amacıyla 1988 yılında kurulmuştur. Çin'deki çevre eğitiminin ana hedefleri şunlardır: Ulusal bir politika olarak çevre korumasını güçlendirmek, çevrenin belli değerler anlamına geldiği anlayışını benimsetmek, çevre korumasının sosyal ahlakın bir şekli olduğu farkındalılığını oluşturmak ve çevre korumasının kanunlarla kontrol edileceği bilgisini vermek. Bu hedefler üç ayrı seviyede organize edilmiştir. Birinci seviye çevre bilincini ilk ve ortaokullarda arttırmak, ikinci seviye çevre farkındalılığını sağlamak, üçüncüsü ise toplum eğitimine yönlendirilen ve çevre becerilerine yönelik seviyedir. Asıl amaç bilim ve duygunun doğa ve çevreye karşı bir saygı ve sevginin geliştirilmesinde aracılık etmesini sağlamaktır. Aynı zamanda toplumun refahı için gereken kişisel fedakarlığın genç insanlar tarafından anlaşılmasını sağlamaktır (Ge, 2002).

Tayland'daki çevre eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak 1978'de ilkokul ve orta okullarda bulunan müfredata dahil edildi. İlkokul müfredatında disiplinler arası doğası yüzünden doğal kaynaklar ve çevre konuları diğer derslere entegre edilmiştir. Çevre meseleleri hayat tecrübesini geliştirme dersinde işlenmiştir. Ortaokul müfredatında çevre eğitimi hem Sosyal Bilimler hem de Fen Bilimleri derslerinde verilmiştir. Ancak tek başına çevre eğitimi veren bir ders yoktur. 1982 yılından itibaren her beş yıllık ulusal planlamalarda çevre eğitime yer verilmiştir. 1982-1986 yılları arasındaki beşinci ulusal planlamada çevre eğitimi konusundaki planlama netleştirilmeye çalışılmıştır. 1987-1991 yıllarında çevre sorunlarındaki hızlı artışı göz önünde bulundurularak çevreye bağlı bir müfredat ve bu konuda özel personelin yetiştirilmesi yoluyla çevre eğitime vurgu yapılmaya devam edilmiştir. 1991-1996 yılları arasında çevre eğitimi üzerine ilk plan

yapılmıştır. Bu planda bir takım hedef ve stratejilere değinilerek, çalışma planları ve aktiviteler oluşturmuştur. Bu plan doğrultusunda çevre ve doğal kaynakların korunması hakkında toplumu ve öğrencileri bilinçlendirmek hedeflenmiştir. 1994 yılından beri çevre kalitesini yükseltme bölümü Eğitim Bakanlığı ile ortaklaşa çalışmalar yürütmektedir. Ancak bu çabalar çok başarılı olamamıştır. Planın uygulamasında okuldan okula farklılık gözlemlenmiş, bu da birtakım sorunlar ortaya çıkartmıştır (Suwannatachote ve diğerleri, 2002).

Hindistan'da tüm eğitim kademesinde çevre eğitimini tanıtmak amaçlı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1986 yılında çevre eğitimi Eğitimde Ulusal Politika'nın açık bir odağı haline getirilmiştir. Tüm okullar çevre bakış açısını yerleştirmek amacıyla müfredatlarını yeniden gözden geçirmiştir. İlkokul seviyesinde çevre eğitimi 'çevre çalışmaları' olarak başlamıştır. Daha üst düzeyde ve ortaokullarda çevre eğitimi Fizik, Kimya, Biyoloji, Vatandaşlık, Coğrafya, Yabancı Diller gibi diğer derslerin kapsamında öğretilmektedir. Bunun dışında çevre eğitimi konusunda hem hizmet içi, hem de hizmet sonrası seviyelerde öğretmen eğitimi çalışmalarına önem verilmektedir. Lisansüstü araştırmalar çevre eğitime odaklanmaya başlamıştır (Ravindranath, 2002).

Çevre eğitimi Avustralya'daki ilkokullarda ve ortaokullarda zorunlu olarak verilen resmi derslerden biri değildir. Bu yüzden çevre eğitiminin sınıf müfredatı içerisine katılması kararı öğretmenlerin bireysel tercihlerine bırakılmıştır. İnsanlar arasında bir istek olmasına karşın araştırmalar çevre eğitiminin pratikte yaygınlaşmadığını göstermektedir. Araştırmalar öğrenci ve öğretmenlerin geniş kapsamlı programlara çok ilgi göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun sebeplerinden birisi çevre eğitimi konusunda sosyal katılım hedefleri ve değerleri hakkında öğretmenlerin sınırlı farkındalılığa sahip olmasıdır. On yaşına kadar tüm öğrencilerin eğitim gördüğü "toplum ve çevre" dersinin müfredata konması son yıllardaki en önemli gelişmedir. Bu durum çevre ve ekonomi arasındaki ilişkiler hakkında düşünmeyi ve araştırmayı hedefleyen önemli bir adımdır (Fien ve diğerleri, 2002).

Amerika Birleşik Devleti'nde 22 Nisan 1970'te kutlanan Dünya Günü ile halkın bilinci çevreye karşı uyandırılmıştır ve çevre eğitiminin önemine değinilmiştir (Ramsey ve diğerleri, 2005). A.B.D'de çevre eğitimi aslında bu tarihten öncesine dayanmaktadır. Çevre

eğitimi bu isimle adlandırılmadan önce “doğa çalışması”, “koruma eğitimi” ve “dışarı eğitimi” olarak eğitim programı içerisinde yer almaktaydı. Kişilere evre konuları aynı zamanda bilim, sanat, coğrafya ve yurttaşlık eğitimi altında da sunulmaktaydı. EPA (evre Koruma Kurumu -Environmental Protection Agency) gibi hükümet kuruluşlarının evre eğitimini genişletmek ve güçlendirmek için çalışmalar yapmaya hakları vardır. Amerika’da 1990’da Ulusal evre Eğitimi anlaşması imzalanmıştır. Amerika’daki evre eğitimi örgün eğitim (okullar) ve yaygın eğitim (parklar, doğa merkezleri) şeklinde gerçekleştirilir. evre eğitimi çocuklar için iki yaşında başlar ve niversite seviyesindeki derslerle devam eder. Araştırmalar ailelerin %96 oranında okulda evre eğitiminin öğretilmesi konusunda istekli olduğunu ortaya koymuştur. evre eğitimi konusunda halk desteği olmasına rağmen bu eğitimde düzensizlikler bulunmakta ve eğitimciler arasında bir öncelik olarak kabul edilmemektedir. 1996 yılında 50 eyaletten sadece 11’i evre eğitimi konusunda plan yapmıştır ve bunlardan sadece iki eyalet evre eğitiminin öğretilmesini istemiştir. Sadece üç eyalet ğretmen olmaya hazırlanan öğrencilerden evre dersi almasını istemektedir (Malkus ve Meinhold, 2002). ABD’de evre eğitimi konusunda yapılan araştırmada tüm eyaletlerde evre eğitimi konusunda farklı seviyelerde çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Kirk ve diğerleri, 2005).

2.10.4. Türkiye’de evre Eğitimi

Türkiye Cumhuriyet’inde evre eğitimi konusunda sorumluluk Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve evre ve Orman Bakanlığı tarafından paylaşılmaktadır. 1970’lere kadar evre eğitimi denildiğinde Türkiye’de anlaşılan tabiatın korunması kavramıydı (Dinçer, 1988). evre kavramı 1982 anayasasının 56. maddesi ile birlikte resmileşmiştir. Bu anayasa maddesi doğrultusunda 1983 yılında evre kanunu yürürlüğe girmiştir. Ülkemizdeki rgn ve yaygın eğitim kurumlarında evre eğitimi verilir. İlk ğretim programlarında evre içerikli dersler aracılığıyla evre eğitimi gerçekleştirilmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde yoğun olarak çevresel konulara odaklanırken, bu derslerin dışında yer alan Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Seçmeli Tarım ve Hayvancılık gibi derslerde de çevresel konulara dolaylı olarak değinilmektedir (Budak, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı, 1992). Bunun dışında Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim okullarında bazı evre eğitim projeleri bulunmaktadır. Bu projelerden bazıları, “eko-okul programı”, “evre uyum projesi”, “okullarda orman projesi”, “yeşil kutu” projeleridir (Yüksel, 2008). Orta ğretim

kurumlarında çevre eğitimi 1992 yılından itibaren seçmeli ders olarak verilen 'Çevre ve İnsan' dersi ile aktarılmaya çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1992: madde 96). 1998-1999 eğitim-öğretim yılında lise müfredatında yer alan biyoloji derslerinde çevre eğitimine yer verilmiştir (MEB, 1998: madde169). Yüksek öğrenim seviyesinde çevre konusunda eğitim veren bazı bölümler bulunmaktadır. Yüksek öğretim alanında çevre eğitimine yönelik Ekoloji, Türkiye'nin Çevre Eğitim Sorunları, Çevre Hukuku, Çevre Felsefesi, Ekosistemler, Çevre ve İnsan, Çevre Biyolojisi gibi dersler ile çevre eğitimi verilmektedir. Özellikle Ziraat, Orman, Biyoloji Öğretmenliği, Mimarlık, Çevre Mühendisliği, Sınıf öğretmenliği gibi programlarda zorunlu olarak çevre ile ilgili konular yer alırken diğer yüksek öğretim programlarda yer alan öğrenciler çevre konulu dersleri seçmeli ders olarak alabilmektedir (Yaylı ve Berk, 2009). Bunun yanı sıra Türkiye'de çevre eğitimi için çalışan gönüllü kuruluşlar da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Tema, Türkiye Tabiatını Koruma Derneği, Doğal Hayatı Koruma Derneği ve ÇEKÜL gibi kuruluşlardır.

Erten (2003) yaptığı çalışmada beşinci sınıf öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılması amacıyla, çöplerin azaltılması bilincinin oluşturulması konusunda bir ders planı oluşturmuştur. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin olumsuz tutumlarının olumlu hale dönüştüğü saptanmıştır. Erten ve diğerleri (2003) 2003 yılı Dünya Konsey Toplantı'sındaki bildirimlerinde okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilincini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin çevreyi korumaya yönelik tutumları ve davranışlarında görülen eksiklikleri araştırmışlardır. Bu çalışmayla çevre eğitimine ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi sonuçlar alınabileceğini saptamışlardır.

Farklı branştaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, çevre eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, Türkiye'de öğretmen adaylarının çevresel çalışmalara katılmadığı ancak çevre sorununun çözümünde eğitimin önemli olduğuna inandıkları tespit edilmiştir (Maskan ve diğerleri, 2006).

UNESCO Türkiye milli komisyonu sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularına öncelik vermekte, bu amaçla Orman Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların temelini eğitim ve öğrenme şansına sahip her bireyin doğal kaynaklardan yararlanma ve sürdürülebilir bir yaşam biçiminin etkin

kılınması konusunda bilgi sahibi olabilmesini sağlamak (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, 2009) oluşturmaktadır.

Eğitim ve öğretimin işleyişi bireylere sadece belli konularda bilgi verme ya da meslek seçmelerini sağlama değildir. Eğitim, bireylere problem çözme becerilerini ve iyi değerlendirme yapma yeteneklerini öğretmek, yaşadığımız dünya ve evrenin karmaşıklığını anlamasına yardımcı olmaktır (Trevors, 2007). Bu bakış açısı gelişimsel rehberlik anlayışı ile ortak noktalar taşımaktadır. Günümüz rehberlik anlayışı gelişimsel temelli olup; bu anlayış önleme, bilgilendirme, geliştirme gibi kapsamlı işlevlere sahiptir (Yalçın, 2006). Akran yardımcılığı da bu kapsamda dikkate alınmalıdır. Akran yardım uygulamalarının sağladığı faydalardan biri de önleyici olmasıdır. “Romano ve Hage (2000) tarafından yapılan önleme yaklaşımı fiziksel ve duygusal iyi oluşu arttıracak kurumsal, toplumsal ve hükümetlerce hazırlanan politikaların desteklenmesi gerektiğini vurgular. Buradaki vurgu bireysel değil kurumsal değişime yapılmaktadır. Bunlar insanların yaşadıkları, öğrendikleri ve çalıştıkları ortamları değiştirmeye çalışan müdahalelerdir” (akt. Korkut, 2004: 9). Bu bakış açısından hareketle çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde akran yardımcılığı çalışması hem çevre bilinci oluşturmada, hem de eğitim ortamlarında önleyici rehberlik çalışmaları bağlamında önemli bir adım olabilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma deseni, araştırma grubu, ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve Çevreye Duyarlı Akran Yardım programı açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada eylem (aksiyon) araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, bir kurumun içinde yer alan bir kişinin gördüğü bir sorunu çözmek amacıyla doğrudan kendisinin veya bir araştırmacının desteğini alarak gerçekleştirdiği çözüm odaklı araştırma ve uygulamaların toplamını kapsar (Bryman, 2004). Eylem araştırmasının önemi, araştırma sürecinin aynı zamanda çözümün bir parçası olarak tasarlanmasında yatar. Bu yöntemin bir diğer özelliği ise süreç içinde kritik müdahalelere açık olmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Buna göre, örneğin, bir eğitim kurumunda yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı, planlamacı, insan kaynakları uzmanı olarak çalışan uygulamacıların başvurabilecekleri “uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunun anlaşılıp çözülmesine yönelik sistematik veri toplama ve bu verileri analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımı” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 49) olarak ele alınabilir.

Costello (2007) eylem araştırmasının birçok tanımından hareketle, bu yöntemin özellikle uygulanabilirliği ile problem çözme odaklı oluşuna vurgu yapar. Costello, bu yöntemin profesyoneller ve eğitimciler tarafından tercih edilmesini, araştırma, sistematik-eleştirel yansıtma ve eylem öğelerini buluşturmasıyla ilintilendirir. Eylem araştırmasının ‘katılma’ ‘yansıtma’ ve ‘geliştirme’ süreçlerinin üretken biçimde kullanıldığı bir araştırma süreci olduğu başka araştırmacılar tarafından da doğrulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78). Ayrıca, sosyal bilimlerde kuram ile uygulama ayırımının mümkün olmadığı düşüncesinin yaygınlık kazanması (Greenwood ve Levin, 2005: 53), bilgi üretmekten ziyade uygulamanın geliştirilmesine odaklanması (Elliott, 1996: 49) ve araştırma sırasında problemlerin çözümünün hedeflenmesi (Cohen ve Manion, 1989: 187) bu yöntemin dayandığı temel unsurlardır. Bu özellikler aynı zamanda, eylem araştırmasının eğitim uygulamalarındaki önemini daha iyi anlaşılmasına işaret etmektedir. Nitekim,

eylem araştırması yönteminin eğitim araştırmalarındaki kullanımını son yıllarda artmaktadır (Berg, 2001: 178; Ekiz, 2003: 142).

Eylem araştırması esnek ve uygulanabilir özelliği ile okul uygulamalarını geliştirmek için kullanılabilir bir yöntemdir (Cohen ve Manion, 1989: 192). Çünkü eylem araştırması sonuçların uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Bu araştırma yönteminde araştırmacının verilere yakın olması, süreci yakından takip etmesi ve yaşaması önemli bir noktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78). Araştırmacı eylem araştırmasının gerçekleştiği grubun (toplumun) bir üyesi olduğu ve araştırmanın dışında kalmadığı için bu araştırma yönteminde araştırmacının rolü ve etkinliği oldukça önemlidir (Berg, 2001: 185; Bryman, 2004: 277). Bu sayede eğitimcilerin kendi uygulamaları hakkında derinlemesine bir bakış açısı kazanmaları mümkün olmaktadır (Çepni, 2009: 85).

Eylem araştırması, çözüm odaklı olmakla birlikte, daha önce de işaret edildiği üzere, uygulayıcılara uygulama süreci ve sonuçları hakkında araştırma yapma olanağı sunar. Bu yöntemde araştırma ve uygulama birlikte yapıldığı için araştırmayı sürdüren kişi sonuçları uygulamasına aktarır (Ekiz, 2003: 144). Ayrıca, eylem araştırmasında amaç, uygulamayı geliştirmek ve var olan bilimsel bilgilerin uygulanabilirliğine odaklanmaktır (Ekiz, 2006: 49). Nitekim bu çalışmada araştırmacının çalışmanın gerçekleştiği okulda Psikolojik Danışman olarak çalışması, eylem araştırması yönteminin kullanılmasını mümkün kılmıştır. Böylece, yöntemin öngördüğu üzere, uygulama içinde yer alan bir kişi belli bir sorunu çözme amacıyla diğer üyelerle işbirliğine gitmiş, akran yardımcıları tek başına bırakılmamış, araştırmacı tarafından zaman zaman yönlendirilmiştir. Eylem araştırmasının bu özelliği öğrencilerin çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi sonrasında, okul içerisinde gerçekleştirdikleri uygulamalar için araştırmacının gerekli durumlarda müdahalesine olanak tanımıştır.

Bu çalışmada, bilimsel eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmacılar eylem araştırmasını farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Bu bağlamda Berg (2001) farklı yazarların görüşlerini birleştirilerek eylem araştırmasını üç kısımda sınıflandırmıştır: 1) Teknik/bilimsel/ işbirlikçi model 2) Uygulamacı/karşılıklı işbirlikçi/ tasarlanmış model (deliberate) ve 3) Serbest /geliştirici/eleştirel model. Bu araştırmada tercih edilen bilimsel eylem araştırmasında amaç, kuramsal yapıya yeni yorumlar getirmek ve uygulamayı geliştirmektir. Bilimsel eylem araştırması sistematik bir şekilde, kuramsal psikolojide ve

uygulamada karşılaşılan problemler arasındaki ilişkileri kurmaya yardımcı olur. Bilimsel eylem araştırmasında profesyonel bilgi ile bu bilginin uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunlar değişim için bir başvuru kaynağı olarak kullanılabilir. Bu sayede profesyonellere yardımcı olunmaya çalışılır. Bilimsel eylem araştırması yönteminde “uygulamanın betimlenmesi” (Kemmis ve McTaggart, 2005: 561) amacıyla nicel ve nitel verilere başvurulmaktadır (Bryman, 2004; Ekiz, 2003: 141, Yıldırım ve Şimşek, 2005: 297). Bu bağlamda, deneysel yönetime ek olarak gözlem ve davranışsal verilerin bir arada kullanılabilmesi bu yöntemin ayırt edici özelliği olarak kabul edilebilir (Cohen ve Manion, 1989: 192).

Veri toplama açısından, bu çalışma, iki aşamada değerlendirilebilir. İlk aşama, çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programının uygulanmasını içermektedir. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için eylem araştırmasında ağırlıklı olarak deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yöntemin kullanılma nedeni akran yardımcılığının etkinliğini test etmektir. Bu kısım deneysel yöntemlerden biri olan tek grup öntest-sontest model özelliğindedir. Tek grup öntest-sontest model şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1:

Tek Grup Ön-test Son-test Model

| | Ön test | | Son test | Fark |
|------------|---------|---|----------|-------------|
| Deney Grup | O_1 | X | O_2 | $O_2 - O_1$ |

Bu modelde bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Uygulama yapılırken hem deney öncesi (ön test) hem deney sonrası (son test) bu grup için ölçme yapılır. Modelde $O_2 > O_1$ olması halinde “X” (çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi)’den dolayı olduğu kabul edilir (Cohen ve Manion; 1989: 166; Kaptan; 1973: 220; Karasar, 2009: 96).

İkinci kısım da ÇDAY eğitiminden geçen akran yardımcılarının çevresel tutumlarında araştırmacı ve akran yardımcıları tarafından gözlemlenen, gerçekleştirilen projeler sayesinde yansıtılan ve tespit edilen, uygulama sonrası akran yardım günlükleri ve mülakatlar ile betimlenen gelişim ve değişime ilişkin nitel veriler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, araştırmacı (okul psikolojik danışmanı) ÇDAY eğitiminden

geçen grup üyelerinin uyarma, teşvik etme, paylaşma, destekleme ve bilgilendirme etkinliklerini kontrol etmekte, akran yardımcılarını zaman zaman yönlendirmekte ve akran yardımcılarının projelerinin okul iklimine uygun hale gelmesini sağlayıcı çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bütün bunlar bir yandan çözüme katkı sağlarken, bir yandan da süreç hakkında sürekli olarak nitel veri akışını sağlamaktadır.

Eylem araştırmalarında izlenen adımlara gelince, bunlar sırasıyla, 1) Var olan durumu geliştirmek için eylem planı yapma, 2) Planı uygulamak için harekete geçme, 3) Yapı içinde eylemin etkilerini gözleme, 4) Bu etkileri yansıtma (Carr ve Kemmis, 1985; Collins ve Spiegel, 2001'den aktaran: Çepni, 2009: 85-86; Costello; 2007: 7) olarak belirtilebilir. ÇDAY çalışmasında ise, şu adımları takip etmiştir: 1)Var olan durumu geliştirmek ve değişim yaratmak için eylem planı yapma (ÇDAYP hazırlama); 2) Üyeleri toplayıp uygulama için harekete geçme (10 oturum); 3) Gözlem yapma (gözlem, rapor, anket, akran yardım günlükleri, mülakat); 4) Yansıtma (projeler). Kemmis ve McTaggart (2005)'in yukarıdakilere ek olarak, araştırma sonucunda süreci yeniden başlatarak, yeniden "planlama, harekete geçme, gözlem ve yansıtma" yoluna gittiği görülmektedir. Bu da izlenen yöntemin esnekliği ve ucu açıklığına dikkat çeken bir husustur. Bu çalışma da, aynı şekilde yeniden planlama, harekete geçme, gözlem ve yansıtma adımlarını dahil etmeye uygun bir zemin sunmaktadır. İstendiği takdirde, eğitim kurumlarında uygulanabilecek olan böyle bir çalışma, şu adımları takip ederek en mükemmel sonuçlara doğru uygulamayı geliştirebilir: 1) Bir değişimi planlama 2) Değişimin sonucunu ve sürecini gözleme ve harekete geçme 3) Bu süreçleri ve sonuçları yansıtma 4) Yeniden planlama 5) Tekrar gözlem yapma ve harekete geçme 6) Tekrar yansıtma.

Özetle, bu çalışmada eylem araştırmasının yöntem olarak seçilmesinde başlıca üç husus önemlidir. Bunlardan ilki öğrencilerin akran yardım eğitiminden sonra okul içerisinde ortaya koyacakları çalışmaların izlenmesinde araştırmacıya müdahale konusunda fırsat sağlamış olmasıdır. Eylem araştırması, araştırmacının ihtiyaç duyduğu konularda çalışma esnasında veri toplamasına ve yeni bir plan oluşturup uygulamayı değiştirmesine imkan tanımaktadır (Fraenken ve Wallen, 2008). Ayrıca, araştırmacının çalışmanın gerçekleştiği okulun psikolojik danışmanı olması dikkate değer bir husus olarak değerlendirilmelidir. Aksiyon araştırmasında öğretmen kendi öğrencileriyle ilgili bir konunun hem tasarlayıcısı hem de uygulayıcısı konumundadır (Hobson, 1996: 2). Yöntemin uyarlanacağı problem açısından, gerek çevresel gerekse global bir sorun olarak,

hem bugünü hem de gelecek kuşakları etkileyecek, eğitim faaliyetine entegre edilmesinde kültürel ve sosyal faydaların gözetildiği bir konu olarak öğrencilerin çevreye ilişkin duyarlılıklarının yeterli olmaması seçilmiş ve çalışma sonunda bu seçimin yerindeliği görülmüştür.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, Trabzon 80. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde 2009-2010 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği ÇDAY çalışma grubu, araştırmacının psikolojik danışman olarak görev yapmakta olduğu bu kurumda eğitim gören öğrencilerden gönüllülük esasına dayanılarak seçilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrenciler 9.,10. ve 11. sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Haftanın üç günü staja giden onikinci sınıf öğrencileri çalışma programına dahil edilmemişlerdir. Tablo 2'de akran yardım programına katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 2:

Akran yardım Grubunun Bazı Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | | Sosyo Ekonomik Durum | | | İkamet Ettiği Yer | | | Yaş Ort. |
|----------|---|----------------------|------|--------|-------------------|------|-----|----------|
| K | E | Düşük | Orta | Yüksek | İl | İlçe | Köy | |
| 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 6 | 1 | 2 | 16,5 |

3.3. Eğitimci

Bu çalışmada araştırmacı ÇDAY Programı uygulamış ve uygulama sonrası gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda dokuz yıllık Psikolojik Danışmanlık deneyimine sahip olup, yüksek lisans ve doktora eğitimi sırasında psiko-eğitimsel çalışmaları konu alan, uygulamaya yönelik dersler almıştır. Bunun yanında çevre eğitimi konusunda İsveç'te bulunan Vöxjö Üniversitesi'nde 2007-2008 eğitim öğretim yılında 15 kredilik ders almıştır. Aynı zamanda araştırmanın yapıldığı okulda beş yıldır psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır.

3.4. Ölçümler

3.4.1. Bilgi Toplama Formu (BTF)

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formunda yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve ikamet edilen yerle ilgili bilgiler sunulmuştur. Bilgi toplama formu Ek 1’de verilmiştir.

3.4.2. Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ)

Uzun ve Sağlam (2006) tarafından orta öğretim öğrencileri için geliştirilmiş olan Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ), kişilerin çevreye karşı tutumlarının davranış ve düşünce boyutlarını ölçmeyi hedefler. ÇTÖ, 27 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçek olup iki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; Çevresel Düşünce Alt Ölçeği ve Çevresel Davranış Alt Ölçeğidir. Çevresel Davranış alt ölçeği 13 maddeden, Çevresel Düşünce Alt ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan 27’dir. Çevresel Düşünce Alt ölçeğinin 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. ve 11. soruları olumsuz ifadeler içerdiği için tersten puanlama yapmayı gerektirmektedir. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı alfa .80, iki yarı test korelasyonu .76 olarak bulunmuştur. Çevresel Davranış Alt Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .88, iki yarı test korelasyonu .81’dir. Çevresel Düşünce alt ölçeği güvenilirlik katsayısı .80 ve iki yarı test korelasyonu .75’dir. Ölçeğin uygulanmasında zamanlama sınırlaması bulunmamaktadır (Uzun ve Sağlam, 2006: 240-250). Çevresel Tutum Ölçeği Ek 2’de verilmiştir.

3.4.3. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

İletişim becerileri değerlendirme ölçeği, kişilerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılamalarını belirlemek için kullanılmaktadır. Korkut (1996) tarafından orta öğretim öğrencileri için geliştirilmiş ölçek, beşli likert tipinde ve 25 maddeden oluşmaktadır. Testin deneme formu 143 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Maddeler arası korelasyon yöntemi kullanılarak .25 ve üstü korelasyona sahip ve en az üç madde ile ilişkisi olan maddeler seçilerek oluşturulmuştur. Testin tekrarı yolu ile elde edilen güvenilirlik katsayısı .76, iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucuna göre, ölçeğin tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. İletişim Becerileri Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ölçeğin kullanılabilir olduğu göstermektedir. Ölçekten

alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 0'dır. Puanların yüksekliği kişilerin kendisini iletişim becerileri konusunda başarılı algıladığı şeklinde yorumlanmaktadır. Yaklaşık olarak 10-15 dakikada cevaplanabilen ölçeğin, zamanlama sınırlaması bulunmamaktadır (Korkut, 1996: 18-23). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeği Ek 3'de verilmiştir.

3.4.4. Görüşme Formu

Çalışmanın geçtiği okulda gönüllü öğrenciler arasından ÇDAYP'na katılacak öğrencileri seçmek için Görüşme Formu kullanılmıştır. Bu form akran yardımcılığı literatürü dikkate alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Myrik ve Folk, 1991). On iki sorudan oluşan form mülakat esnasında bütün öğrencilerin benzer kriterlere göre değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan üç soru (5., 7. ve 10. sorular) öğrencilerin çevreye duyarlı akran yardımcılık programına zaman ayırma durumlarını, bir soru (8. soru) öğrencinin çalışmaya istekliliğini değerlendirmek amacıyla forma konmuştur. İki soru (3. ve 6. sorular) öğrencinin çevresel konulara ilgisini anlayabilmek için, üç soru (4., 9. ve 12. sorular) öğrencinin programdan beklentilerini anlayabilmek ve üç soru (1., 2. ve 3. sorular) ise iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu Ek 4'de verilmiştir.

3.4.5. Yarı Yapılandırılmış Mülakat

ÇDAY Programı sonrasında grup üyelerinin çalışmayla ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek ve çalışma sonucunda beklentilerinde ne gibi değişiklikler olduğunu tespit etmek amacıyla, bütün akran yardımcıları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yolu ile deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar gibi gözlenemeyen özellikler anlaşılmasına çalışılmıştır (Bryman, 2004: 543; Elliot, 1996: 80; Yıldırım ve Şahin, 2006: 120). Bu süreçte bütün grup üyeleri ile toplamda yaklaşık 90 dakikalık mülakat gerçekleştirilmiş ve bu mülakatlar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Akran yardımcıları ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış mülakat yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda görüşmeci konuya bağlı kalarak önceden hazırladığı soruları sorduğu gibi, konuşma esnasında ortaya çıkan konuları daha ayrıntılı anlamak amacıyla farklı sorular sorabilmektedir. Bu durum daha çok sohbet havasında geçen bir görüşme yöntemidir (Bryman, 2004; Yıldırım ve Şahin, 2006: 122). Bu

görüşmeler grup üyelerinin ÇDAY çalışması hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi, süreç hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesi, grup üyelerinin dikkatini çeken noktaların anlaşılması, süreç hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesi ve ÇDAYP'da gördükleri olumlu ya da olumsuz yönlerin fark edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

3.4.6. Gözlem

Eylem araştırmasında araştırma ve uygulama aynı anda gerçekleştiği için, kişinin kendini gözlemlemesi zor olmaktadır. Bu nedenle bu yöntemde gözlem iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi, dışarıdan bir kişinin araştırmacıyı gözlemlemesi, diğeryse çalışmaların video-kamera kaydına alınmasıdır (Ekiz, 2003: 163). Bu çalışmada çevreye duyarlı akran yardım programına katılan öğrencilerle gerçekleştirilen 21 saatlik çalışmalar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Grup çalışması bittikten sonra bu görüntüler metin haline getirilmiştir. Araştırmada bu metinlerin tamamı kullanılmamış ancak çalışma konusunda önemli ipuçları elde edilmiştir. Bu veriler çalışmada öğrencilerin kazandıkları tutum ve davranışlar ile ölçeklere verdikleri cevaplar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları incelemeye katkı sağlamıştır.

Bununla beraber çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi sonrasında akran yardımcılarının okul içerisinde gerçekleştirdiği çalışmalar (broşür oluşturma, çevre ile ilgili film hazırlama gibi) araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve kayıt altına alınmıştır.

3.4.7. İletişim Değerlendirme Formu

Akran yardımcılarının iletişim becerilerindeki değişimi tespit etmek amacıyla kendilerini ve diğer üyelerinin iletişim becerilerindeki değişimi tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. İletişim değerlendirme formu Ek 8 verilmiştir.

3.4.8. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Ekiz, 2003: 70; Yıldırım ve Şahin, 2006: 187). Verilerin çoğalmasını sağlayarak araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde artıran doküman incelemesi, araştırmada hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Bu materyaller, katılımcıların tuttıkları kayıtlardan ve akran yardım günlüklerinden elde edilir (Tindall,

2009: 208). Bu uygulamada kullanılan akran yardım günlüğü örneği Ek 7’de verilmiştir. Bu uygulama ile akran yardımcılarının okul içerisinde kaç öğrenciye ulaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılardan 55 kayıt alınmıştır.

3.5. İşlem

ÇDAY programı Trabzon 80. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi okul panolarına, öğrenci girişlerine ve okulun duvarlarına asılan ilanlar ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilen sınıf ziyaretleriyle duyurulmuştur. Araştırmada kullanılan ilan Ek 5’te verilmiştir. Asılan ilanlar iki hafta boyunca bütün katlarda ve öğrenci girişlerinde kalmıştır. Duyuruda çalışmanın okul rehberlik servisi tarafından gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Duyuru metni içerisinde başvuru yeri ve tarihi konusunda bilgilere de yer verilmiştir. Belirtilen süre içerisinde rehberlik servisine 42 öğrenci (15 erkek, 17 kız) başvuru yapmıştır. Başvuru yapan öğrencilerin tümü akran yardımcısı seçimi için yapılan mülakata çağırılmıştır. Oluşturan kurul tarafından başvuran tüm öğrencilerle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Kurul araştırmacıdan, okulda görevli bir öğretmenden ve üniversitede çalışan bir akademisyenden oluşmuştur (Myrick ve Folk, 1991: 13). Öğrencilerle mülakat yapılmadan önce gönüllü öğrencilerde dikkate alınacak kriterler üç kısma ayrılmış ve kurul üyelerine bildirilmiştir. Bunlar;

- 1) İletişim becerilerinde yetenekli olmak,
- 2) Çevresel konulara duyarlı olmak,
- 3) Akran yardımcılığı çalışmalarına katılmaya gönüllü olmak ve bunun için zaman ayırmak.

Araştırmacı tarafından hazırlan mülakat formu, mülakattan sonra kurul üyeleri tarafından her bir grup üyesi için doldurulmuştur. Gönüllü öğrencilerden 15’i çalışmaların bir kısmının hafta sonu olması nedeniyle uygulamaya düzenli olarak katılamayacaklarını belirtmişlerdir bu nedenle de mülakat kurulu tarafından elenmişlerdir. Beş öğrenci yakın arkadaşlarının başvurmasından dolayı çalışmaya katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler de kurul tarafından elenmiştir. Altı öğrenci çevre konularında ilgi durmadıkları için, beş öğrencide uyum sorunları nedeniyle gruba dahil edilmemiştir. Yapılan mülakatlar sonucunda 13 öğrenci çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimine katılmak için

seçilmiştir. Seçimler gerçekleştikten iki hafta sonra uygulamaya geçilmiştir. İlk oturuma 11 öğrenci gelmiştir.

3.6. Grup Üyelerin Oryantasyonu

Çalışma başlamadan bir hafta önce oryantasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerle birebir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede eğitimin amacı, içeriği, zamanı, uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların merak ettiği sorulara yanıt verilmiştir. Bu aşamada öğrencilere ölçme araçları (Ön-test) uygulanmıştır

3.7. Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı

Verilen akran yardım programı 10 oturum halinde 21 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Akran yardım eğitimi için 30 saatlik çalışma önerilmektedir (Cowie ve Sharp, 1996: 20). Bu süre iletişim becerileri, akran yardımcılığını anlama, krize müdahale, karar verme süreci, problem çözme basamakları gibi başlıkları içermektedir. ÇDAYP'nda tema (çevresel tutum) ve araştırmanın uygulandığı yer (Trabzon / Türkiye) dikkate alındığında krize müdahale ve çok kültürlülük yaklaşımlarına yer verilmemiştir. Bu konuda literatür özel çalışma alanı dikkate alınarak krize müdahale ve çok kültürlülüğünün programa dahil edilmeyebileceğini belirtir (Myrick ve diğerleri, 1995). Öğrencilerle yapılan çalışma haftada bir kere aşağıda verilen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3:

Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı Oturum ve Süreleri

| Oturum | Süre | Oturum | Süre |
|-----------|------|------------|------|
| 1. Oturum | 150 | 2. Oturum | 120 |
| 3. Oturum | 120 | 4. Oturum | 130 |
| 5. Oturum | 130 | 6. Oturum | 120 |
| 7. Oturum | 120 | 8. Oturum | 120 |
| 9. Oturum | 120 | 10. Oturum | 130 |

3.8. İzleme

Bu çalışmanın önemli bölümlerinden biri olan izleme aşaması, ÇDAY eğitiminden sonra akran yardımcılarının okullarında gerçekleştirdikleri etkinlikleri gözlemleyip tespit etmede dikkate değer katkılar sunmuştur. Üç aylık izleme çalışması sonunda ÇDAY çalışmasında görevli akran yardımcılarının her birine ölçme araçları (Bilgi Toplama Formu, Çevresel Tutum Ölçeği, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği) ön-test ve son-testin ardından izleme testi olarak yeniden uygulanmıştır.

ÇDAY eğitiminden geçen öğrenciler, eğitim sonrası okul içerisinde çevresel konularda arkadaşlarını bilgilendirici projeler ve bunun yanında rehberlik servisine yardımcı aktiviteler gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda araştırmacının (okul psikolojik danışmanı) katılımcı ve denetleyici rolü önemli olmuştur.

Akran yardımcılarının projelerini okul içerisinde uygulanırken aşağıda belirtilen aşamalar kullanılmıştır. 1) Öğrencilerin yapmayı istedikleri çalışmayı araştırmacıya anlatmaları; 2) Çalışmanın yapılabilirliğine araştırmacı ile beraber karar verilmesi; ve 3) Çalışmanın uygulamaya konulması. Bu arada, akran yardımcılardan bazıları çalışmalarını tek başına, bazı akran yardımcılarını diğer akran yardımcılarını ile grup kurarak, bazı akran yardımcılarını da okulda bulunan diğer öğrencilerle birlikte projeler gerçekleştirmiştir. Akran yardımcılarının yaptığı projeler araştırmacı tarafından gözlemlenerek not edilmiştir. Akran yardımcılarını okul içerisinde yardım ettikleri öğrencilerle ilgili akran yardım günlükleri tutmuştur. Akran yardım günlüğü örneği Ek 7’de verilmiştir.

3.9. Veri Analizleri

Bu çalışmada veri analiz işlemleri, çalışmanın denencelerini test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt amaçları için nitel ve nicel veri analizleri kullanıldığından veri analiz kısmını iki alt başlık altında sunulmuştur.

3.9.1 Nicel Veri Analizleri

Araştırma kapsamında uygulanan İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ), Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ve Bilgi Formuyla toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Bu ölçeklerden İletişim Becerileri ve Çevresel Tutum Ölçeklerinin ön-test,

son-test ve izleme puanları arasında fark olup olmadığı tekrarlı ölçümler testi ile değerlendirilmiştir. Bu test, iki ya da daha çok ilişkili ölçüme ait puanların anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediğine ise Mann Whitney U Testi kullanılarak gerçekleştirilen analizler aracılığıyla bakılmıştır. Mann Whitney U Testi iki ilişkisiz grubun, benzer dağılım gösterip göstermediğini test etmede kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Bu çalışmada nicel verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bununla beraber çalışmada kullanılan Bilgi Toplama Formundan elde edilen verilerin analizinde de frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri gibi betimsel istatistik verilerine SPSS 15 paket programından yararlanılarak ulaşılmıştır.

3.9.2 Nitel Veri Analizleri

Bu çalışmada nitel veriler; (1) Yarı yapılandırılmış mülakattan, (2) Çevreye duyarlı akran yardım çalışması sırasında gerçekleştirilen çekimlerden, (3) Rehberlik servisine ulaşan akran yardım günlüklerinden, (4) Projelerden ve (5) İletişim Değerlendirme Formundan elde edilmiştir. Grup üyeleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat ve çevreye duyarlı akran yardım çalışması kamera ile, grup üyelerinin gerçekleştirdikleri projeler araştırmacının (psikolojik danışmanın) tuttuğu kayıtlar ve fotoğraflarla, iletişim değerlendirme formunu akran yardımcılarının doldurması ile kayıt altına alınmıştır. Kamera ile kayıt altına alınan veriler araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir.

Nitel veri analiz yönteminin ana hedefi, toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Diğer bir ifadeyle bu analiz yönteminde birbirine benzeyen verilerin belirli temalar (kavramlar) çerçevesinde toplanması ve bunun anlaşılabilir bir biçimde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek; 2009). Bu çalışmada nitel veriler, çoğunlukla tablolar şeklinde gösterilmiş, tabloların oluşturulmasında mülakat soruları temel alınmıştır. Mülakat soruları tablo başlığı haline çevrilmiş ve kodlamalar yapılmıştır.

Çevreye duyarlı akran yardım çalışması sonrasında grup üyelerinin çalışma hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat ve gerçekleştirilen çekimler temel düzey nitel veri analiz türü olan betimsel-yorumsal

analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel-yorumsal analiz yönteminde elde edilen tüm verilerin sunulması yerine incelenen konu ile ilgili verilere önem verilmekte ve betimleme ön planda tutularak derinlemesine yorumlama yapılmamaktadır (Ekiz, 2009).

Bu araştırmada nitel verilerin analizinde şu aşamalar kullanılmıştır; (1)Verilerin kodlanması, (2) Temaların oluşması (3) Çıkarımda bulunulması (Miles ve Huberman, 1994). Bazı veriler ise betimsel sohbet olarak sunulmuştur (Ekiz, 2009).

Verilerin Kodlanması: Bu aşamada kamera kaydına alınan görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Akran yardımcıları numaralandırılıp (A1, A2...A9) her bir soruya verdikleri cevaplar kodlanarak tablo haline dönüştürülmüştür. Kodlama yapılırken akran yardımcılarından bir soruya birden fazla yanıt vermesi dikkate alınmıştır.

Temaların Oluşması: Elde edilen tabloda bulunan kodlar incelenerek, aralarındaki ortak yönler bulunmuştur. Bu aşamada araştırmacının literatür bilgisiyle benzer özellikte olan ifadeler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Çıkarımda Bulunulması: Oluşturulan temalarla ilgili kısa yorumlarda bulunulmuştur.

3.9.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Geçerlilik: Bu araştırmada nitel verilerin geçerliliği için yorumlayıcı geçerlilik kullanılmıştır. Araştırmacının araştırılan kişilerin yansıtmak istediği anlamları ve amaçlarını ortaya koyması yorumlayıcı geçerlilik olarak isimlendirilmektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada oluşturulan temaların araştırmaya katılanların ortaya koymak istedikleri düşünce ve durumları yansıttığı düşünülmektedir.

Güvenirlilik: Bu araştırmada nitel verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla Ekiz (2009)'in nitel araştırmada güvenirlilik için önerdiği yöntemlerden “üçgenleme” ve “araştırma alanında uzun süre geçirme” metotları kullanılmıştır. Üçgenleme metodu çalışmada iki şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çoklu araştırma metotlarının araştırma içerisinde birden fazla ölçme aracının kullanılmasıdır. Bu amaçla bu çalışmada “döküman incelemesi”, “gözlem” ve “görüşme” metotları bir arada kullanılmıştır. İkinci olarak araştırmanın birden fazla araştırmacı tarafından incelenmesidir. Bu çalışmanın tüm aşamaları alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Yukarıda belirtilen

nedenlerden bu araştırmada üçgenleme geçerliliği gerçekleştirilmiştir. Diğer güvenirlik yöntemi ise araştırma alanında uzun süre geirmediir. Bu yöntem araştırılan konunun daha derinlemesine incelenmesi ve araştırılan konunun etkisini daha iyi anlamak amacıyla araştırılan yerde yeterince kalmaktır (Ekiz, 2003). Bu araştırmada c aylık izleme sresinin kullanılmasının araştırma alanında uzun süre geçirme güvenirliliğini sağladığı dşnlmektedir.

Sonuç olarak, literatür tarafından desteklenen yöntem, kapsam, amaç ve işlevleri dikkate alınarak, akran yardımıclılığı araştırmasının spesifik bir tema ekseninde (evresel tutum) ve belli bir kontekstte (Lise/ Eğitim Kurumu / Trabzon / Türkiye) başarıyla gerçekleştirilmesi amacıyla evresel Tutum lği, İletişim Becerilerini Değerlendirme lği, Bilgi Formu, İletişim Becerisi Formu gibi araçlar kullanılarak nicel ve nitel veriler toplanmış ve böylece bulguların açıklanması ve değerlendirilmesi aşamasına gelinmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Tablo 4’de akran yardım çalışmasına katılan üyelerin cinsiyet, yaş, sınıf, sosyo-ekonomik durum (SED), yaşadığı yer, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayılarına ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo: 4
Grup Üyelerine İlişkin Bazı Demografik Bilgiler

| Faktör | Değişken | f | % |
|--------------|----------|---|-------|
| Cinsiyet | Kız | 5 | 55,6 |
| | Erkek | 4 | 44,4 |
| | Toplam | 9 | 100,0 |
| Yaş | 15 | 1 | 11,1 |
| | 16 | 4 | 44,4 |
| | 17 | 2 | 22,2 |
| | 18 | 2 | 22,2 |
| Sınıf | 9 | 1 | 11,1 |
| | 10 | 3 | 33,3 |
| | 11 | 5 | 55,6 |
| SED | Düşük | 4 | 44,4 |
| | Orta | 4 | 44,4 |
| | Yüksek | 1 | 11,1 |
| Yaşadığı Yer | Köy | 2 | 22,2 |
| | Kasaba | 1 | 11,1 |
| | Şehir | 6 | 66,7 |

| Faktör | Değişken | f | % |
|---------------------------|-------------------|----------|----------|
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul mezunu | 4 | 44,4 |
| | Ortaokul mezunu | 2 | 22,2 |
| | Lise mezunu | 3 | 33,3 |
| Baba Eğitim Durumu | İlkokul mezunu | 5 | 55,6 |
| | Ortaokul mezunu | 1 | 11,1 |
| | Lise mezunu | 1 | 11,1 |
| | Üniversite mezunu | 2 | 22,2 |
| Kardeş Sayısı | İki kardeş | 3 | 33,3 |
| | Üç kardeş | 4 | 44,4 |
| | Dört kardeş | 2 | 22,2 |

Tablo 4’de akran yardım programına katılan üyelerin %55,6’sının (n=5) kız, %44,4’ünün (n=4) erkek olmak üzere toplam dokuz kişiden oluştuğu görülmektedir. Grup üyelerinin %11,1’i (n=1) 15 yaşında, %44,4’ü (n=4) 16 yaşında, %22,2’si (n=2) 17 yaşında ve %22,2’si (n=2) 18 yaşında olup, %11,1’i (n=1) 9. sınıf, %33,3’ü (n=3) 10. sınıf ve %55,6’sı (n=5) 11.sınıf öğrencisidir. Yine tablo 1’de grup üyelerinin geldiği sosyo-ekonomik durumla ilgili olarak %44,4’ü (n=4) düşük, %44,4’ü (n=4) orta düzey ve %11,1’i (n=1) ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. Grup üyelerinin %22,2’sinin (n=2) köyde, %11,1’nin (n=1) kasabada ve %66,7’sinin (n=6) il merkezinde yaşadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında, %44,4’ünün (n=4) ilkokul, %22,2’sinin (n=2) ortaokul ve %33,3’ünün (n=3) lise mezunu olduğu, bununla beraber babalarının; %55,6’sının (n=5) ilkokul, %11,1’inin (n=1) ortaokul, %11,1’inin (n=1) lise ve %22,2’sinin (n=2) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Grup üyelerinin %33,3’ünün (n=3) üç kardeş, %44,4’ünün (n=4) dört kardeş ve %22,2’sinin (n=2) iki kardeş olduğu görülmektedir.

4.2. Müdahale Programına İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın temel amacı, akran yardımcılığı uygulamasının çevreye duyarlı davranışlar üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla oluşturulan denenceler test edilmiştir. Çalışmanın birinci denencesi “Çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitim programı akran yardımcıların çevresel tutumlarını olumlu yönde geliştirir” şeklinde

belirtilmiştir. Bu denencenin test edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar tanımlayıcı bilgilerle birlikte aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla akran yardımcılara Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ön-test, son-test ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Akran yardımcılara uygulanan bu ölçeğin ön-test, son-test ve izleme puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve denek sayıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo: 5
Çevresel Tutum Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

| Test | Ort | Ss | n |
|----------|--------|-------|---|
| Ön-test | 109,77 | 12,01 | 9 |
| Son-test | 120,00 | 8,78 | 9 |
| İzleme | 118,77 | 7,83 | 9 |

Tablo 5’de görüldüğü üzere, akran yardımcılarının ÇDAY çalışması öncesi ÇTÖ ortalama puanı 109.77 iken, bu değer ÇDAY çalışması sonrasında 120.00 ve izleme süreci sonun da 118.77 olarak bulunmuştur. Bu durumda ortalama puanlar dikkate alındığında akran yardımcılarının ÇDAYP sonrasında çevresel tutumlarında bir değişme gözlemlenmiştir. Yukarıda ortalama değerleri verilen üç ölçüm ile ilgili değişimin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Tekrarlı Ölçümler Testi sonucu Tablo 6’de görülmektedir.

Tablo: 6
Çevresel Tutum Ölçeği Tekrarlı Ölçümler Testi Sonuçları

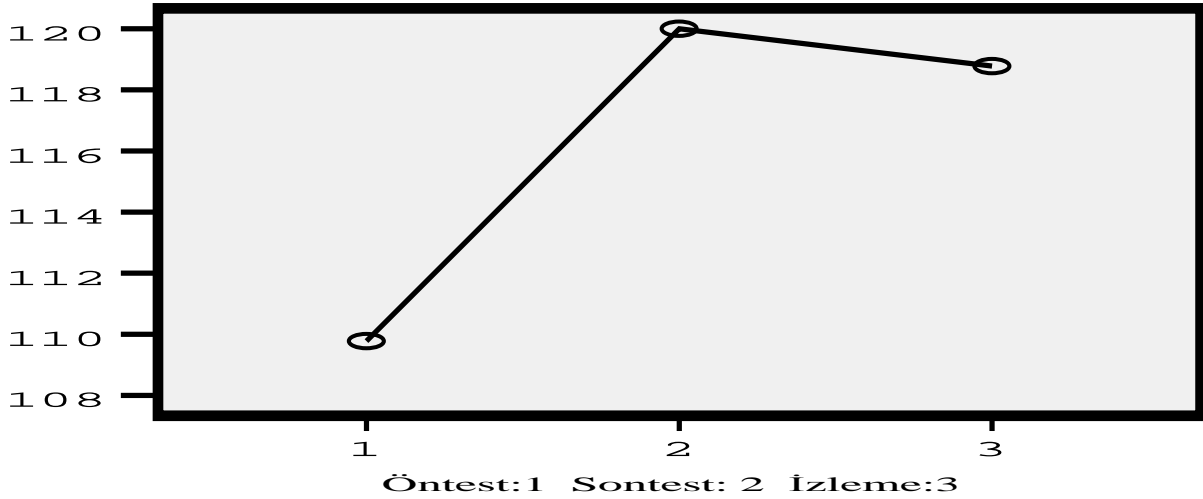
| Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|---------|----|--------|------|-------|----------------------|
| Grup içi | 579.36 | 8 | 72.42 | | | |
| Ölçüm | 560.96 | 2 | 280.48 | 8.51 | 0.003 | Son-test> Ön-test |
| Hata | 527.04 | 16 | 32.94 | | | |
| Toplam | 1667.36 | 26 | | | | |

Tablo 6’da görüldüğü üzere, Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{2,16}=8.51$ $p<0.01$). Buradaki fark son-test ortalama puanının (ort=120) ön-test ortalama puanından (ort=109.78) yüksek

çıkmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgu yapılan uygulamanın etkili olduğu anlamına gelmekte ve çevresel tutumlarda, anlamlı bir gelişme olduğunu göstermektedir. Grup üyelerinin ortalama puanlarının ön-test, son-test ve izleme testi sonuçları Şekil 1’de grafik şeklinde verilmiştir.

Şekil: 1

Çevresel Tutum Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği



Şekil 1’de bulunan grafik değerlerinden akran Yardımcılarının ÇDAY çalışması öncesi ve sonrası puanları çevresel tutum düzeylerinde anlamlı bir değişim olduğunu göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen nitel veriler dikkate alınarak akran yardımcıların çevresel tutumlarındaki değişim belirlenmeye çalışılmıştır. Çevresel tutum konusunda grup üyelerinin düşüncelerinden yararlanılarak Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo: 7

Grup Üyelerinin Çevresel Tutuma İlişkin Düşünceleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|---------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Çevresel Duyarlılığım Arttı | | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Çevresel Duyarlılığım Değişmedi | √ | | | | | | | | |

Tablo 7’de görüldüğü gibi, grup üyeleri çevresel tutumları hakkındaki görüşlerini iki kısımda değerlendirmişlerdir. Dokuz (9) grup üyesinden sekizinin (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9) çevresel tutumlarında ilerleme olduğu, bir grup üyesinin ise (A1) çevresel tutumunda bir değişiklik olmadığı nitel bulgularla tespit edilmiştir. Bu konuda grup üyelerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Çevre konusunda bakış açımda değişiklik olmadı.” (A1)

“Çevreye karşı daha duyarlı oldum...”(A3)

“Çevre ile ilgili bakış açım değişti.” (A4)

“Hem çevreye karşı hem de iletişimde olgun ve tutarlı davranmayı öğrendik. Güzel sonuçlar aldık bundan sonra da devam edeceğiz.” (A5)

“Çevreye ve doğaya karşı daha duyarlı olmak gerektiğini öğrendim.” (A6)

“Çevre ile ilgili bilmediklerimizi öğrendik ve eksiklerimizi tamamladık...”(A9)

Tablo 7’den ve grup üyelerinin ifadelerinden elde edilen nitel bulgularla çevresel tutumlar konusunda grup üyelerinin ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ön-test, son-test ve izleme test puanları değerlendirildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu durum yapılan uygulamanın çevresel tutumlar üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında nitel veri sonuçlarıyla akran yardım çalışmasına katılan dokuz (9) üyeden sekizinin (8) çevresel tutumlarının pozitif yönde geliştiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, araştırmanın birinci denencesini doğrular niteliktedir. Böylece araştırmanın birinci denencesi kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Akran yardımcıları, çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi sonrasında okullarında çalışmalar gerçekleştirirler” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denencenin test edilmesi için akran yardımcılarının izleme sürecinde okullarında gerçekleştirdiği çalışmalardan yararlanılmıştır. Burada belirtilen çalışmalar grup üyelerinin okul rehberlik servisini bilgilendirerek gerçekleştirdikleri etkinliklerle, grup üyelerinin rehberlik servisine ulaştırdıkları akran yardım günlüklerini kapsamaktadır. Bu denencenin test edilmesinde akran yardımcılarının gerçekleştirdiği çalışmalar iki kısımda değerlendirilmiştir. İlk kısımda grup üyelerinin çevresel konularda gerçekleştirdiği çalışmalar yer alırken, ikinci kısımda akran yardımcılarının çevresel konular dışında gerçekleştirdiği çalışmalar yer almaktadır.

a)Akran Yardımcılarının Çevresel Konularda Gerçekleştirdiği Çalışmalar: Akran yardımı eğitimi sonrası grup üyelerinin okullarında çevresel konularda gerçekleştirdikleri çalışmalar okul psikolojik danışmanı (araştırmacı) tarafından not edilerek ve fotoğraflanarak kayıt altına alınmıştır. Grup üyelerinin çevreyle ilgili konularda gerçekleştirdiği çalışmalar Tablo 8’de verilmiştir

Tablo: 8
Grup Üyelerinin Çevresel Konularda Gerçekleştirdiği Çalışmalar

| Akran yardımcısı | Gerçekleştirdiği Çalışma | Çalışma Sayısı | Ulaştığı Öğrenci Sayısı |
|---------------------------------------|---|----------------|-------------------------|
| A1 ve A9 yaptığı ortak çalışma | Okul bahçesinin ağaçlandırılması. | 1 | 7 |
| | Ağaçların bakımının yapılması. | 14 | 21 |
| | Anaokulu bahçesinin ağaçlandırılması. | 1 | 2 |
| A3 ve A8 yaptığı ortak çalışma | Geri dönüşüm sisteminin okulda kurularak tüm sınıfların tek tek bu konuda bilgilendirilmesi. | 44 | 936 |
| A5 yaptığı çalışma | Çevre konusunda yarışmaya katılım. | 2 | 5 |
| | Broşür hazırlayarak bütün öğrencilere dağıtmak. | 2 | 936 |
| A6 ve A7 yaptığı çalışma | Öğrenci ve öğretmenlerin katılımıyla okuldaki çevresel sorunlar ve çözümleri konusunda görüşme ve sunum gerçekleştirme. | 12 | 24 |
| A4 yaptığı çalışma | Küresel ısınmanın sonuçları ve bu konuda yapılabilecekler hakkında öğrencileri bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi. | 12 | 936 |
| A2 yaptığı çalışma | Kısa film çekilerek “Şehir İçinde Kalmış Ağaçlar” adlı çalışmalarının okuldaki bütün öğrencilere gösterimi | 43 | 530 |

* Öğrencilerden bazıları grup oluşturarak çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, ÇDAYP sonrasında akran yardımcılarının okullarında çevreyle ilgili konularda bilgilendirici çalışmalar gerçekleştirdiği görülmektedir. Akran yardımcıları dokuz (9) farklı çalışmayı 131 farklı ortamda 3397 öğrenciye ulaşarak gerçekleştirmişlerdir.

b)Akran Yardımcılarının Çevresel Konular Dışında Gerçekleştirdiği Çalışmalara İlişkin Bulgular: Grup üyelerinin okullarında yardımda bulunduğu arkadaşlarını tespit etmek amacı ile akran yardım günlükleri doldurarak rehberlik servisini bilgilendirmişlerdir. Çalışmada kullanılan akran yardım günlüğü örneği Ek 7’de verilmiştir. Üç aylık izleme sürecinde grup üyelerinin rehberlik servisine teslim ettikleri akran yardım günlüklerine ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo: 9

Akran Yardım Günlüklerine Göre Yardımda Bulunulan Öğrenci Sayıları

| Yardım Eden Akran Yardımcısı | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Yardım Edilen Öğrenci Sayısı | 3 | 0 | 6 | 12 | 28 | 0 | 0 | 2 | 4 |

Dokuz akran yardımcılardan altısının (A1, A3, A4, A5, A8 ve A9) rehberlik servisine ulaşan akran yardım günlükleri incelenmiştir. Üç aylık süre içerisinde okul rehberlik servisine teslim edilen bu akran yardım günlüklerinden 55 öğrenciye ulaşıldığı ve grup üyelerinin bu öğrencilere çevresel konular dışındaki konularda yardımcı oldukları tespit edilmiştir. Bu nitel bulgular akran yardımcılarının çoğunluğunun yaşlılarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Grup üyelerinden elde edilen nitel veriler akranların yaşlılar üzerinde yetişkinlerden daha etkili olduğu yönündedir. Yapılan mülakatlarda grup üyelerinin bu düşüncelerini yansıtan bir örnek aşağıda verilmiştir.

Ö: Bunu senin dışında bir başkasının söylemesi etkili olur mu? Mesela bir müdür yardımcısı ya da öğretmenin söylemesi.

A5: Bu etkili olmaz çünkü bu klasik bir tablo, ama arkadaşlar daha etkili oluyor.

Ö: Arkadaşların daha etkili olduğunu sen kendi sınıfında mı gördün?

A5: Evet örneğin lavaboların üzerine “nasıl bulmak istiyorsan öyle bırak” diye yazı yazıyorlar bu çok etkili olmuyor. Ama yakın bir arkadaşın seni uyardığı zaman daha etkili olabiliyor ve bir daha da lavaboyu kirli bırakmıyor.

Akran yardımcılarının akranların birbirleri üzerindeki etkisine neden olarak arkadaşların birbirlerine karşı olumlu niyetlere sahip olduğunu düşündükleri ve bu nedenle de yaşlılarının kendilerini uyarmasının sıkıntı verici bir durum olarak kabul etmemektedirler. Ancak bir otoriteden benzer şeyleri duymanın rahatsızlık yarattığı düşüncesine sahip oldukları tespit edilmiştir. Aşağıda bu konuda grup üyelerinin düşüncesini en iyi yansıtan bir örnek verilmiştir.

A8: Yani arkadaşların ifadesi “Benim iyiliğim için söylüyor” şeklinde anlaşılabilir.

Akran yardımcısının arkadaşları ile olan diyaloglarında arkadaşının eleştirisini olumlu eleştiri olarak algıladığını ortaya koymaktadır. Bu durum arkadaşların eleştirilerinin daha yapıcı sonuçlar verdiğini ancak otoritenin (öğretmen ...vb) sözlerinin olumsuz eleştiri olarak algılandığını bu nedenle de yaşlıların kişi üzerinde etkisinin daha fazla olduğu sonucu çıkarılmıştır.

Akran yardımcılarının okullarında gerçekleştirdiği faaliyetler dikkate alındığında araştırmanın ikinci denencesi olan “akran yardımcılarını, çevreye duyarlı akran yardımcılığı eğitimi sonrasında okullarında çalışmalar gerçekleştirirler” denencesini doğrular niteliktedir. Böylece araştırmanın ikinci denencesi kabul edilmiştir.

Çalışmanın üçüncü denencesi “Çevreye duyarlı akran yardımcılığı programına katılan öğrencilerin iletişim becerileri gelişir” şeklinde idi. Bu hipotezin test edilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın bu denencesini test etmek amacıyla grup üyelerine ön-test, son-test ve izleme testi olarak İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBÖ) uygulanmıştır. Tablo 10’da akran yardımcılarının üç ölçümden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve denek sayıları verilmiştir.

Tablo: 10
İletişim Becerileri Ölçeğine İlişkin Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Tanımlayıcı Bulguları

| Test | Ort | Ss | n |
|----------|-----|------|---|
| Ön-test | 110 | 9,21 | 9 |
| Son-test | 115 | 7,02 | 9 |
| İzleme | 114 | 8,21 | 9 |

Tablo 10’da görüldüğü üzere, grup üyelerinin ÇDAY çalışması öncesi İBÖ ortalama puanı 110 iken, bu değer akran yardım çalışması sonrasında 115 olmuştur. Bu durumda, ortalama puanlar dikkate alındığında ÇDAY çalışması sonrasında grup üyelerinin iletişim becerilerinde bir değişim olduğunu göstermektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını öğrenmek amacıyla grup üyelerinin İBÖ ön-test, son-test ve izleme puanları Tekrarlı Ölçümler Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

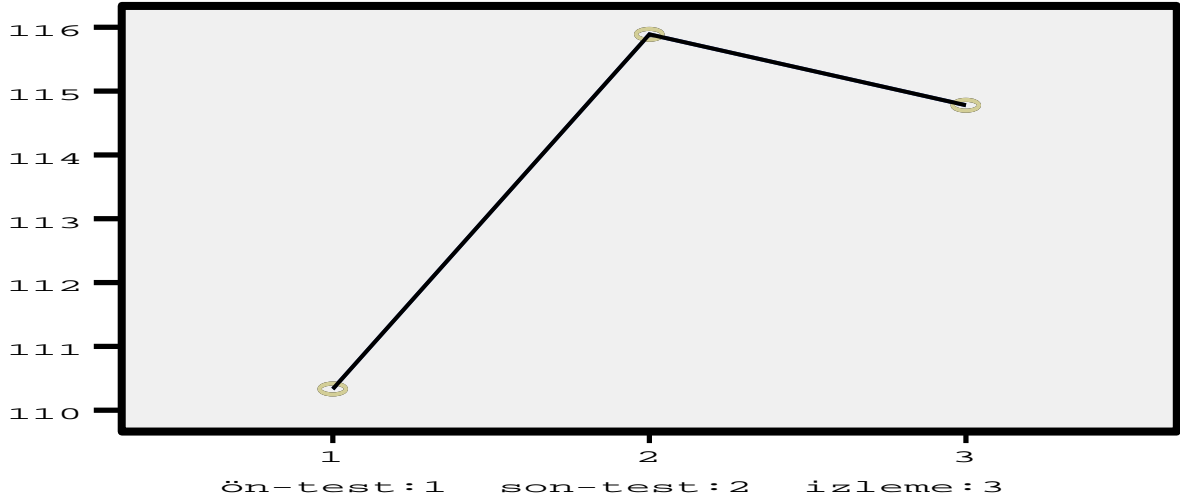
Tablo: 11
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Tekrarlı Ölçümler Testi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | KT | Sd | KO | F | p |
|-------------------|---------|----|-------|------|------|
| Grup içi | 1108.67 | 8 | 138 | 2.46 | 0.12 |
| Ölçüm | 155.56 | 2 | 77.78 | | |
| Hata | 505.78 | 16 | 31.61 | | |
| Toplam | 1770.01 | 26 | | | |

Tablo 11’de görüldüğü gibi, uygulamaya katılan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği (İBÖ) için yapılan ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{2,16}=2.46$, $p>0.05$). Bu sonuç yapılan uygulamanın iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Grup üyelerinin İBÖ ön-test, son-test ve izleme testinden elde edilen ortalama puanların grafiği Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil: 2

İletişim Becerileri Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puan Ortalamaları Grafiği



Akran yardım programı sonrası elde edilen nitel veriler dikkate alınarak, akran yardımcılarının iletişim becerileri konusundaki düşünceleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

“Eskiden bazı şeyleri çekinerek yapıyordum. Birine bir şey derken çekiniyordum. Şimdi ise benim düşündüklerimi karşı tarafın da anlayabilecek olduğunu düşündüğümden rahatça konuşabiliyorum.” (A1)

“İnsanlarla konuşurken öğüt vermemeyi öğrendim. Artık konuşurken öğüt vermemeye çalışıyorum.”(A2)

“Kesinlikle iletişim yeteneğimin gelişmesinde çok etkili oldu. Örneğin konuşurken önceden o kadar rahat değildim ama şimdi rahatım. Bu uygulama bana bu rahatlığı sağladı. Düşüncelerimi daha rahat ifade edebiliyorum.” (A3)

“Bahsettiğiniz bazı konular vardı. Ben-dili, sen-dili, saldırgan kişilik gibi konuşmalar hayatıma yön veren konuşmalar oldu. Arkadaşlarımla konuşurken ya da bir arkadaşım konuşmak için yanıma geldiğinde bunları göz önüne alarak tavsiye vermeden onun sorunlarına ortak olmaya çalışıyorum. Karşımdaki kişiye akıl vermek yerine ona güven vererek kendisi için en doğru kararı vermesini sağlıyorum.” (A4)

“Örneğin ben önceleri arkadaşlarımla geçinemeyen biriydim. Hani ben dili sen dili var ya onu uygulamaya başladım şimdi aramız süper.” (A5)

“Kendime güvenim oluştu. Hem de insanlarla ilişkilerimi daha düzgün oluşturmayı öğrendim.” (A6)

“En çok arkadaşlarımızla beraber yeni insanlar tanıdım. Farklı fikir ve düşünceleri öğrendim. İnsanlara nasıl davranabileceğimi, nasıl konuşabileceğimi daha iyi öğrendim.”(A8)

“Bazı konularda faydası oldu. Örneğin iletişim konusunda karşımdaki kişi ile nasıl konuşmam gerektiğini öğrendim. Konuşmamın karşı tarafı nasıl etkilediğini anladım.” (A9)

Grup üyelerinin iletişim becerileriyle ilgili kendilerini değerlendirdikleri iletişim değerlendirme formunda ÇDAY çalışmasının kendi iletişim becerileri üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleri Tablo 12’de verilmiştir. Çalışmada kullanılan iletişim değerlendirme formu Ek 8’de verilmiştir.

Tablo:12
Grup Üyelerinin ÇDAY çalışmasının Kendi İletişim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | F |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| İletişim becerisinde anlamlı düzeyde bir etkisi oldu. | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 9 |
| İletişim becerisinde kısmen etkisi oldu. | | | | | | | | | | 0 |
| İletişim becerisinde etkisi olmadı. | | | | | | | | | | 0 |

Grup üyelerine yazılı olarak yöneltilen ‘Çevreye Duyarlı Akran Yardım çalışması iletişim becerilerinizi nasıl etkiledi?’ sorusuna grup üyelerinin tümünün bu çalışmanın kendi iletişim becerilerinin gelişmesini sağladığı yönünde cevap verdikleri belirlendi. Bunun yanında grup üyelerine yazılı olarak yöneltilen “Çevreye duyarlı akran yardım çalışması grup üyelerinin iletişim becerilerini nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 13’de verilmiştir (Formda soru her bir grup üyesi için ayrı ayrı sorulmuştur).

Tablo: 13

Akran Yardımcılarının ÇDAY Çalışmasının Grup Üyelerinin İletişim Becerilerine Katkısına İlişkin Görüşleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| İletişim becerisinde büyük bir ilerleme oldu. | 8 | 5 | 6 | 7 | 9 | 7 | 8 | 7 | 8 |
| İletişim becerisinde kısmen ilerleme oldu. | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| İletişim becerisinde bir değişiklik olmadı. | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

* Grup üyelerinin her bir öğrenci için verdiği yanıtlar toplanarak tablo haline getirilmiştir.

Grup üyelerinin birbirlerinin iletişim becerilerini değerlendirmesi sonucunda üyelerin yedisinin (7) iletişim konusunda tüm üyelerin ilerleme kaydettiğini düşündüğü, iki (2) üyenin ise gruptaki birer üyenin iletişim becerisinde bir değişim göstermediği düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Grup üyelerinin kendilerini ve birbirlerini iletişim becerileri konusunda değerlendirmeleri sonucunda elde edilen nitel veriler grup üyelerinin büyük çoğunluğunda iletişim becerileri konusunda ilerleme olduğunu göstermektedir. Akran yardımcılarından elde edilen nitel veriler grup üyelerinin iletişim becerileri konusunda bazı ilerlemeler kaydettiklerini göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, İBÖ ön-test, son-test ve izleme puanları değerlendirildiğinde, tekrarlı ölçümler testi sonucuna göre ÇDAY uygulamasının iletişim becerileri üzerinde istatistiksel olarak etkili olmadığı bulunmuştur. Bunun yanında nitel veriler dikkate alındığında grup üyelerinin iletişim becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Bu durum akran yardım programının iletişim becerileri konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmanın üçüncü denencesini destekler nitelikte olduğu için araştırmanın üçüncü hipotezi kabul edilmiştir.

Çalışmada cinsiyet değişkeni dikkate alınarak uygulamaya katılan öğrencilerin çevresel tutumları ve iletişim becerileri arasında fark olup olmadığı araştırıldı. Elde edilen sonuçlar Tablo 14 ve Tablo 15’de özetlenmiştir.

Tablo: 14
Çevresel Tutum Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Çevresel Tutum | CİN | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|----------------|-------|---|-----------------|--------------|-----|------|
| | Kız | 5 | 5,40 | 27,00 | 8,0 | 0,73 |
| | Erkek | 4 | 4,50 | 18,00 | | |

Tablo 14’de grup içerisindeki kız ve erkek üyelerin Çevresel Tutum Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=7, N₁=5, N₂=4, P=0,73).

Tablo: 15
İletişim Becerileri Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları

| İletişim Becerisi | CİN | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|-------------------|-------|---|-----------------|--------------|-----|------|
| | Kız | 5 | 5,60 | 28,00 | 7,0 | 0,55 |
| | Erkek | 4 | 4,25 | 7,00 | | |

Tablo 15’de grup içerisindeki kız ve erkeklerin İletişim Becerileri Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (U=7, N₁=5, N₂=4, P=0,55).

Araştırmanın dördüncü denencesi “Akran yardımcıları, akran yardım eğitim sürecini olumlu yönde değerlendirir” şeklinde belirtilmiştir. Bu amaçla dokuz akran yardımcısı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlar aracılığıyla ÇDAYP’nın değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda ÇDAYP’nın grup üyelerine çevresel konularda katkılarını tespit etmek ve ÇDAYP’ı sonrasındaki kazanımlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

ÇDAY çalışması sonrasında dokuz akran yardımcısı ile yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu yarı yapılandırılmış mülakat soruları Ek 9’da verilmiştir. Yedi soru içerisinde dört tanesi (1,2,5, ve 6. soru) akran yardım sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili iken, bir soru (3. soru) çalışmanın çevresel konularda kazandırdıkları, bir soru (4. soru) akran yardım çalışmasının çevresel konular dışında

kazandırdıkları, bir soru ise (7. soru) grup üyelerinin akran yardım çalışması hakkında belirtmek istedikleri ile ilgili soruları içermektedir. Mülakatlar akran yardımcıları ile birebir gerçekleştirilmiştir. Akran yardımcıları ile gerçekleştirilen mülakatlar kamera ile kayıt altına alınarak yazıya geçirilmiştir. Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de grup üyelerinden elde edilen nitel bulgular görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış mülakat aracılığıyla grup üyelerinin ÇDAY çalışmasından beklentilerine ilişkin elde edilen nitel veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo: 16

Grup Üyelerinin Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışmasıyla İlgili Beklentileri

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Kişisel gelişimi sağlamak. | √ | √ | √ | | √ | | | | √ | 5 |
| Akran yardımcısı olmak. | √ | | | | | | √ | | | 2 |
| Çevreyle ilgili çalışmalar yapmak. | | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | √ | 7 |
| Psikoloji ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak. | | | | | √ | | | | | 1 |
| İletişim becerilerini arttırmak. | | | | √ | | | | | | 1 |
| Yeni insanlarla tanışmak. | | | | √ | | | | | | 1 |
| Projeler aracılığıyla insanları bilgilendirmek. | | | | | | | √ | | | 1 |
| Çevresel konularda bilgi sahibi olmak. | | √ | | | | | | | | 1 |
| İnsanlara yardımcı olmak. | | | | | | | | | √ | 2 |

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Eğlenceli olacağını düşünmek. | | | | | √ | | | | | 1 |
| Sorumluluk sahibi olmak. | | | | | | | | √ | | 2 |
| Okuldaki çalışmalarda yer almayı sevdiği için katılmak. | | | | | √ | | | | | 1 |

* Her bir soruya bir akran yardımcısı 1' den fazla yanıt verdiği için, verilen cevaplar toplamı 9'dan fazladır.

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere, dokuz akran yardımcısına bu çalışmadan beklentilerinin ne olduğu sorusu yöneltilmiş ve 12 farklı cevap türüne ulaşılmıştır. Bu cevaplardan birbirleriyle ilintileri dikkate alınarak şu yedi tema oluşturulmuştur: (1) İnsanlara yardımcı olmak, (2) Çevresel konularda bilgi sahibi olmak, (3) Kişisel gelişim sağlamak, (4) Çevre ile ilgili çalışmalar yapmak, (5) İletişim becerisini arttırmak, (6) Psikoloji ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak, (7) Sosyalleşmek.

Akran yardımcılarının ÇDAY programına katılarak sosyalleşmek ve kişisel gelişimlerini artırmak istedikleri, bunun yanında söz konusu çalışmanın iletişim becerilerini olumlu yönde geliştireceğini beklentisinde oldukları ve rehberlik servisinin gerçekleştirdiği bir çalışma olduğu için psikoloji hakkında bilgilerinde bir ilerleme sağlayacağını düşündükleri çıkarımında bulunulmuştur. Aynı zamanda akran yardımcılığı çalışması duyurularında çevre konusuna yapılan vurgu nedeniyle çevresel konularda bilgi öğrenmeyi ve öğrenilen bu bilgilerle çevresel konularda çalışmalar gerçekleştirme beklentisine sahip oldukları çıkarımı yapılmıştır.

Ayrıca grup üyelerinin söz konusu beklentilerine ulaşma düzeylerini tespit etmek amacıyla "Çevreye Duyarlı Akran Yardım çalışması sonrasında beklentileriniz gerçekleşti mi?" sorusu yöneltilmiş ve grup üyelerinin cevapları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo: 17

Grup Üyelerinin Beklentilerinin Gerçekleşmesiyle İlgili Görüşleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Evet gerçekleşti. | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 9 |
| Hayır gerçekleşmedi. | | | | | | | | | | 0 |

Tablo 17’de ÇDAY çalışması sonrasında akran yardımcılara yöneltilen “Beklentileriniz gerçekleşti mi?” sorusuna akran yardımcılarının tümünün bu çalışmadan beklentilerini gerçekleştirdiği yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Tablo 17’den anlaşılacağı gibi tüm grup üyeleri çalışma sonunda beklentilerine ulaştığını çıkarımında bulunulmuştur.

ÇDAY çalışmasının grup üyelerine çevresel konulardaki kazandıklarını belirlemek amacıyla “Akran yardım çalışmasının çevresel konularda size kazandırdıkları neler oldu?” sorusu sorulmuş ve grup üyelerinin yanıtları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo: 18

Grup Üyelerinin Akran Yardım Çalışmasının Çevresel Konularda Kazandırdıklarıyla İlgili Görüşleri

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Çevreye bakış açım değişti. | | | | | | | | √ | | 1 |
| Çevresel konulara duyarlılığım arttı. | | | √ | √ | √ | √ | √ | | √ | 6 |
| Çevresel konularda bilgilendim. | | √ | √ | | | | √ | | | 3 |
| Öğrendiğim bilgileri başkalarına öğretme şansı yakaladım. | | | | | √ | √ | | √ | | 3 |
| Çevre konusunda önceden düşündüklerimi yapmaya başladım. | | √ | | | | | | | | 1 |
| Çevre konusunda araştırma yapmaya başladım. | | | | | | | | | √ | 1 |
| Çevre konusunda bir değişiklik olmadı, bunlar bildiğim şeylerdi. | √ | | | | | | | | | 1 |
| Çevre için faydalı projeler yapabilme fırsatı yakaladım. | | | | | | | | √ | | 1 |

* Her bir soruya bir akran yardımcısı 1’ den fazla yanıt verdiği için, verilen cevaplar toplamı 9’ dan fazladır.

Tablo 18’den anlaşıldığı üzere dokuz akran yardımcısı tarafından ÇDAYP’nın çevresel konularda kazandırdıkları hakkında sekiz farklı ifadeye rastlanmıştır. Çevresel konulardaki kazanımlarla ilgili bu cevaplar şu üç temayı yansıtmaktadır. (1) Çevresel konulara duyarlılığın artması, (2) Çevresel konularda bilgilerin artması ve bu konuda çevrede bulunan kişileri bilgilendirici çalışmalar gerçekleştirilmesi, (3) Çevre konusunda bilgilerinde bir değişiklik olmaması.

Yukarıda belirlenen temalardan akran yardımcılarının çevresel konularda bilgilerinin ve duyarlılığının arttığı ve çevresel konularda çalışmalar gerçekleştirdikleri çıkarımında bulunulabilir. Bir akran yardımcısının çevresel konularda bilgisinde bir değişiklik olmadığını çünkü söz konusu bilgilere zaten önceden sahip olduğu söylenebilir.

Çevresel konular dışında akran yardım programının akran yardımcılara kazandırdıklarını belirlemek amacıyla “Akran yardım çalışması size çevresel konular dışında neler kazandırmıştır?” sorusuna ise akran yardımcılarının verdiği cevaplar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo: 19
Çevresel Konular Dışında Akran Yardım Programının Kazandırdıklarına İlişkin Görüşleri

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| İletişim becerilerini geliştirdi. | √ | | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | 7 |
| Güven duygusu kazandırdı. | | | | | | | √ | √ | | 2 |
| Çevremin genişlemesini sağladı. | | | | | √ | | | | | 1 |
| Program düşüncelerimi ve kendimi daha rahat ifade etmemi sağladı. | √ | | √ | √ | | √ | √ | √ | | 6 |
| Önyargılı olmamayı öğretti. | | √ | | | | | | | | 1 |
| İnsanlarla kavga etmeden kendimi ifade etmemi sağladı. | | | | | | | | | √ | 1 |

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Kişiler arası ilişkilerimi daha düzgün bir şekilde oluşturmamı sağladı. | | | √ | | | | | | | 1 |
| Arkadaşlarımla iletişimimi arttırdı. | | | | | | √ | | | | 1 |
| Arkadaşlarımı doğru şekilde dinleme ve yönlendirmeme yardımcı oldu. | | | | | √ | | | | √ | 2 |
| Derslerime özen göstermemi sağladı. | | | | | | √ | | | | 1 |
| Hocalarla iletişimimi arttırdı. | | | | | | | √ | | | 1 |

* Her bir soruya bir akran yardımcısı 1' den fazla yanıt verdiği için, verilen cevaplar toplamı 9'dan fazladır.

Tablo 19'dan anlaşıldığı üzere, dokuz akran yardımcısı tarafından ÇDAYP'nin çevresel konular dışında kazandırdıklarıyla ilgili 11 farklı cevap türüne ulaşılmıştır. Bu cevaplardan birbirleriyle benzerlikleri dikkate alınarak beş tema geliştirilmiştir: (1) İletişim becerilerinde artış, (2) Güven kazanma, (3) Arkadaş çevresinin genişlemesi, (4) İnsanları doğru şekilde dinleyip yönlendirme, (5) Akademik ilgi.

Akran yardımcıların çevresel konular dışında ÇDAY programının bir çalışmaya dahil olmayı sağladığından güven kazanma konusunda yardımcı olduğu ve eğitimde verilen temel danışmanlık becerileri sayesinde iletişim becerilerinde ve insanları doğru şekilde yönlendirme konusunda farkındalık sağladığı, grup çalışmasına farklı sınıflardan öğrencilerin katılımı sayesinde arkadaş çevresinin genişlemesini sağladığı çıkarımında bulunulmuştur. Bunun yanında kendine güven kazanmayı sağlamanın akademik konularda ilerleme sağlamada yardımcı olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

ÇDAY çalışmasında grup üyelerine en çok hitap eden etkinlikleri belirlemek amacıyla grup üyelerine uygulamada en çok hoşlarına giden etkinliğin ne olduğu sorulmuştur. Grup üyelerinin verdiği yanıtlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo: 20**Akran yardım Uygulamasında Hoş Giden Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

| Kod | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Okul içerisinde etkinlik yapmak. | | √ | | | | √ | √ | | | 3 |
| Sen dili, ben dili çalışması. | | | | | √ | | | | √ | 2 |
| Müzik eşliğinde düşünmek. | | | | | √ | | | | √ | 2 |
| Grup çalışmalarında etkinliklerin eğlenceli olması. | | √ | √ | | | √ | | √ | | 4 |
| Nasıl soru sorulur etkinliğinin uygulanması. | | | | √ | | | | | | 1 |
| On hafta sonunda oturumları başarılı bir şekilde bitirmek. | √ | | | | | | √ | | | 2 |
| Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini öğrenmek. | | | | | | | | √ | | 1 |
| Yeni insanları tanımak. | | | | | √ | | | | | 1 |
| Oyun hamuru ile şekil yapmak. | | | √ | √ | | | | | | 2 |
| Farklı fikir ve düşünceleri öğrenmek. | √ | | | | | | | | | 1 |
| Arkadaşlarıyla beraber öğrenmek. | √ | | | | √ | | | | | 2 |
| Çöpleri toprağa gömmek ve sonucunu görmek. | | | | | | √ | | | √ | 2 |
| Grup üyeleri ile birlikte tombala oynamak. | | √ | √ | | | | | | | 2 |

* Her bir soruya bir akran yardımcısı 1' den fazla yanıt verdiği için, verilen cevaplar toplamı 9'dan fazladır.

Tablo 20'de görüldüğü gibi grup üyelerine yöneltilen "Akran yardım uygulamasında hoşunuza giden etkinlikler hangileri oldu?" sorusuna akran yardımcıları tarafından 13 farklı şekilde yanıtlanmıştır. Akran yardımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda en çok hoşlanılan etkinliklerle ilgili olarak dört tema oluşturulmuştur. (1)

İletişim becerileri çalışmaları, (2) Grup çalışmaları, rol yapma, oyun hamurundan şekil yapmak, planlanmış hayal tekniği gibi yöntemlerin kullanılması ve bu yöntemler sırasında tüm grup katılımının sağlanması, (3) Çalışmayı başarı ile tamamlamak, (4) Okulda projeler gerçekleştirmek.

Yukarıda bulunan temalar incelendiğinde akran yardımcılarının ÇDAYP’da yer alan etkinliklerin eğlenceli olmasından ve öğretici (İletişim becerileri çalışmaları) olmasından hoşlandıkları bunun yanında akran yardımcılarının okul içerisinde projeler gerçekleştirerek aktif olmaktan hoşlandıkları çıkarımında bulunulabilir.

ÇDAY çalışmasında grup üyelerini zorlayan etkinlikleri belirlemek amacıyla grup üyelerine “Akran yardımcılığı uygulamasında sizi en çok zorlayan etkinlikler hangileriydi?” sorusu yöneltildiğinde, grup üyelerinin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo: 21

Grup Üyelerinin Akran Yardımcılığı Uygulamasında En Çok Zorlayan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Zorlayan etkinlik olmadı. | | | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 7 |
| Bazı derslerden çıkmak zorunda kalmak derslerden geri kalma kaygısı yarattı. | √ | | | | | | | | | 1 |
| Uygulama ders esnasına denk geldiğinde hocalarla sorun yaşamak. | | √ | | | | | | | | 1 |

Tablo 21’den anlaşıldığı gibi, bu soruya üç farklı yanıt verilmiştir. Bu yanıtlardan şu iki tema belirlenmiştir (1) Grup üyelerini zorlayan etkinlik bulunmamaktadır, (2) çalışma esnasında sıkıntı yaratan bazı durumlar bulunmaktadır.

Akran yardımcılarının çalışmanın içeriğiyle ilgili bir sıkıntı yaşamadıkları ancak çalışmanın ders saatlerine denk gelmesinin çalışmayı olumsuz etkileyen bir faktör olduğu çıkarımında bulunulmuştur.

ÇDAY çalışması hakkında akran yardımcılarının duygu, düşünce ve önerilerini öğrenmek amacıyla “Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışması ile ilgili eklemek istedikleriniz var mı?” sorusu sorulmuştur. Grup üyelerinin cevapları Tablo 22’de verilmiştir

Tablo: 22

Grup Üyelerinin Çevre Duyarlı Akran Yardım Çalışmasına İlişkin Görüşleri

| Tema | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | f |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Bazı sınıf seviyelerinde uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilir. | | | | | √ | | | | | 1 |
| Böyle bir uygulama yapıldığı için teşekkür ederiz. | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | 9 |
| Eklemek istediğim bir şey yok. | √ | √ | √ | √ | | √ | √ | √ | √ | 8 |

Tablo 22’ye göre, bu soruya karşılık iki tema belirlenmiştir: (1) Programla ilgili memnuniyeti dile getiren ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca (2) çalışma ile ilgili bir öneri gelmiştir. Bu öneride bir grup üyesi (A5) çalışmanın daha geniş gruplara uygulanmasını fazla sayıda kişiye ulaşmayı sağlayacağını belirtmiştir. Akran yardımcılarının tümünün çalışmadan memnun olduğu ve bu çalışmanın okul içerisinde yaygınlaşması gerektiğini düşündükleri çıkarımında bulunulmuştur.

Akran yardımcıları ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakat sonuçlarından elde edilen nitel veriler dikkate alındığında akran yardımcılarının çevreye duyarlı akran yardımcılık sürecini olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmanın dördüncü denencesini doğrular niteliktedir. Böylece araştırmanın dördüncü denencesi kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışmanın temel amacı ÇDAY programının akran yardımcılarının çevresel tutumlarını olumlu yönde geliştirip geliştirmediğini test etmektir. Programın grup üyelerinin çevresel tutumlarını geliştirmede etkisini anlamak amacıyla uygulanan Çevresel Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ön-test, son-test ve izleme test sonuçlarına göre, grup üyelerinin çevresel tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, elde edilen nitel veriler de grup üyelerinin çevresel tutumlarında ilerleme olduğunu ortaya koymuştur.

Nitekim, akran yardımcılığı programı ile akran yardımcılarının belli davranışları kazandırmanın mümkün olduğu, ÇDAY çalışmasının sonuçları ile de gösterilmiştir. Bu, mevcut literatür tarafından da desteklenen bir durumdur. Bilindiği üzere, akran desteği çalışmaları, fark edilen bir ihtiyacın karşılanması için çözüm bulabilme isteği ile başlar (Turner, 1999). Bu sebeple akran yardım programlarının birçoğu özel bir çalışma alanına sahiptir (Scott ve Warner, 1974). Bu alanlar oldukça geniş bir yelpazede yer alır; akran zorbalığının önlenmesinden (Bishop, 2003), şartlı tahliye edilen kişilerin rehabilitasyonuna (Shihadeh, 1979) ve boşanmış aileye sahip öğrencilere yardımcı (Sprinthall ve Hall, 1992) olunmasına kadar birçok konuda akran yardım programı kullanılmaktadır. Literatüre bakıldığında akran yardım programıyla yapılan uygulamalarda başarılı olduğu bulgusu belirlenmiştir. Aslan ve Şahin (2003) lise öğrencilerine yönelik sigara ile mücadele konulu bir çalışmada, akran yardımcılığını kullanmışlardır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sigara ve sağlık konularındaki yanlış bilgilerinde azalmanın ve doğru bilgilerinde artmanın gerçekleştiği belirlenmiştir. Tutum ile ilgili alt başlıklarda ise öğrencilerin yarıdan fazlasında istenen yönde değişim saptanmıştır.

Bu çalışma sonunda grup üyelerinin çevreyle ilgili konularda yeni bilgiler edindikleri ve bunları uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Bu sonuçların ÇDAY

programından elde edilen istatistiksel sonuçlarla da uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, ele alınan ÇDAY programına katılan grup üyeleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakat ve son oturumda gerçekleştirilen değerlendirme sonuçlarından elde edilen nitel veriler, dokuz (9) grup üyesinden sekizinin (8) büyük oranda (%89) çevresel konularda olumlu ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Bu olumlu davranış değişikliklerini sıralarsak, grup üyelerinin “çevreye daha duyarlı olması”, “çevresel konulara bakış açısında olumlu değişim gerçekleşmesi”, “çevre konusundaki eksik bilgilerini tamamlaması ve yeni bilgileri öğrenmesi”ni sayabiliriz. Geri kalan bir (1) grup üyesinin (%11) ise ÇDAY çalışması sonrasında çevresel duyarlılığında bir farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu ÇDAY programının, akran yardımcılığı eğitiminin akran yardımcılarının çevresel tutumlarında olumlu değişim ve gelişmeye sebep olması, literatürde yer alan, akran yardım programının üyelerin yaşamlarında yeni bakış açısı kazandırdığı bilgisi ile paralellik göstermektedir (Abu-Rasin ve Williams, 1999). Bunun yanında akran yardımcılığı çalışmasının sadece akran yardımı alan kişiye değil aynı zamanda akran yardımına da fayda sağladığı (Barkley ve diğerleri, 1984; Cowie ve diğerleri, 2002; Egbochuku ve Obiunu, 2006; Hurst, 2001; Kurpius, 2002) genel yargısını destekler niteliktedir.

Uyguladığımız ÇDAY programında akran yardımcıları gönüllülük esasına göre (Baginsky, 2004; Cowie ve diğerleri, 2002: 454) belirlendiğinden, akran yardımcılarının çevresel tutumlarında önemli ölçüde ilerleme olduğu düşünülmektedir. Nitekim, akran yardım uygulamasına katılan gönüllü öğrencilerin öğretilen bilgi ve becerileri daha hızlı öğrendikleri literatür tarafından da desteklenen bir düşüncedir (Delwort ve diğerleri, 1974: 60). Bu çalışma, gönüllü akran yardımcılarının çevresel konularda günlük yaşamlarında davranışlarına dikkat ettikleri ve olumlu davranış ve tutum değişikliği sergilediklerini göstermektedir. Okul içerisinde yapılan gözlemler grup üyelerinin çevresel konulardaki hassasiyetini doğrular niteliktedir. Gözlemler, atıkların ayrıştırılması, kendi sınıflarının temiz olması ve okul bahçesinin temiz tutulması gibi konularda grup üyelerinin daha dikkatli davrandıkları ve arkadaşlarını bu konularda takip ettikleri yönündedir. Buna ek olarak, ÇDAY programında araştırmacının çevre ile ilgili konuları eğlenceli, bilgiyi doğrudan vermeden, sınıf ortamı dışında bir formatta ve dışarı etkinlikleri ile destekleyerek vermesinin programın başarılı olmasında etkili olduğu düşünülebilir (Elder, 2003).

Akran danışmanlarının rehberlik servisini bilgilendirerek gerçekleştirdikleri çalışmalar iki kısımda değerlendirilmiştir. Birinci kısımda grup üyelerinin çevresel konularda gerçekleştirdikleri çalışmalar yer alırken ikinci kısımda grup üyelerinin çevresel konular dışında gerçekleştirdiği çalışmalar yer almaktadır.

Birinci kısma ilişkin olarak, bu çalışma, Uysal (2009)'ın ilköğretim okullarında gerçekleştirdiği akran yardım çalışmalarına benzer şekilde, akran yardımcılarının aktif olarak katıldığı dokuz (9) farklı çevre projesini 135 farklı ortamda 3397 öğrenciye ulaşılarak gerçekleştirmiştir. Çevreye Duyarlı Akran Yardımcılığı programında gerçekleştirilen çalışmalar; “okul bahçesinin ağaçlandırılması”, “ağaçların bakımının yapılması”, “anaokulu bahçesinin ağaçlandırılması”, “geri dönüşüm sisteminin okulda kurularak tüm sınıfların tek tek bu konuda bilgilendirilmesi”, “çevre ve orman bakanlığının düzenlediği çevre konulu yarışmaya katılım”, “broşür hazırlayarak bütün öğrencilere dağıtmak”, öğrenci ve öğretmenlerin katılımı ile okuldaki çevresel sorunlar ve çözümleri konusunda görüşme ve sunum gerçekleştirmek”, “küresel ısınmanın sonuçları ve bu konuda yapılabilecekler hakkında öğrencileri bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi” ve bir kısa film çekilerek (“Şehir İçinde Kalmış Ağaçlar”) okulda bütün sınıflara gösterimi'nin yapılması sıralanabilir. Örneğin buna benzer projelerden biri, Amerika'nın eyaletlerinden Teksas'ta akran yardımcılığı kapsamında gerçekleştirilmiş ve şehirde bulunan nehir yatağı ve çevresinde bulunan çöpler gönüllü grup üyeleri tarafından toplanmıştır (Myrick ve Folk, 1991). Her iki çalışma ile gerçekleştirilen projeler sayesinde çevresel konulara dikkat çekilerek öğrencilerin çevresel konuda etken bir davranış sergilemesi sağlanmıştır.

Nitekim, Cartwright'in (2005) 20 yıl içerisinde İngiltere'de gerçekleştirilen akran yardım çalışmalarını incelediği bir araştırmada çoğu akran yardım çalışmasında öğrencilerin projeler planladıkları ve bu projeler sayesinde gençlerin bazı olay ve konuları etkileyebildikleri belirtmiştir. Cartwright'in incelediği çalışmalardan birinde yer alan akran yardım uygulamasında öğrencilerin akran zorbalığına karşı bir kampanya düzenlediği görülmektedir. Bu tür kampanyalar uygulama becerisi yanında belli bir bilgi birikimini de gerektirmektedir. Literatüre bakıldığında, akran yardımcılarının gerçekleştirdikleri projeler konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği anlaşılmaktadır (Myrick ve Fok, 1991).

ÇDAY çalışmasıyla grup üyelerinin gerçekleştirdiği projeler rehberlik servisinin hem daha çok sayıda kişiye ulaşmasını sağlamakta hem de rehberlik servisinin faaliyetlerini daha somut hale getirerek rehberlik servislerinin aktif olmasına hizmet etmektedir. Günümüz eğitim anlayışında rehberlik servislerinin aktif olması beklentisi de (Yalçın, 2006) dikkate alındığında, rehberlik servisinden daha fazla kişinin yararlanmakta olduğu bu çalışma sayesinde literatürde dikkat çekilen genel yargı (Fink ve diğerleri, 1978; Hurst, 2001; Karcher, 2009; Whiston ve Sexton, 1998) bu çalışma ile bir kez daha doğrulanmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar Lo'nun (2006) akran yardımcısının rol ve sorumlulukları ile ilgili araştırmasıyla da uyum göstermektedir. ÇDAY çalışmasında yer alan akran yardımcılarının doldurduğu akran yardım günlüklerinden elde edilen verilere göre, arkadaşlarının günlük hayat problemlerinde yardımcı olmaya çalıştıkları, grup üyelerinin asıl görevleri olarak tanımlanan öğüt vermek ve arkadaşlarına yardımcı olma görevini yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Yine grup üyelerinin okul içerisinde çevre ile ilgili proje geliştirerek kendileri için tanımlanan görevlerden ikincisi olan sosyal yardımlaşma ve sorumluluk konularında da çalışmalar ortaya koyduklarını göstermektedir.

Üç aylık sürede toplam altı grup üyesi tarafından 55 öğrenciye ulaşarak gerçekleştirilmiş olan bu çalışma, Uysal (2009) tarafından ilköğretim okulunda 20 akran yardımcısının 370 öğrenciye ulaşarak gerçekleştirdiği bir diğer çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Her iki araştırmanın sonuçları da akran yardımcılarının arkadaşlarına yardımcı olarak rehberlik servisine katkı sağladıklarını göstermektedir. Bu durum, mevcut literatürün dikkat çektiği şu görüşleri destekler niteliktedir: (1) Akran yardımcılarının sıradan problemleri önlemeye yardımcı olabileceği (Brown, 2002; Myrick ve diğerleri, 1995), (2) Akran yardımcılarının aracılığıyla rehberlik servisinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabileceği (Karcher, 2009; Taylı, 2008) ve (3) Akran yardımcılarının okul ruh sağlığı hizmetleri için bir güç haline gelebileceği (Barkley ve diğerleri, 1984; Hurst, 2001).

Bu araştırma ÇDAY çalışmasının iletişim becerileri üzerine etkilerini incelerken nicel ve nitel veriler toplamıştır. Literatürde akran yardım çalışmasının grup üyelerinin iletişim becerilerini geliştirdiği yönünde istatistiksel bulgulara (Houlston ve Smith; 2009; Korkmaz, 2010; Robinson ve diğerleri, 1991) rastlanmasına rağmen, ÇDAY çalışmasına

katılanlara uygulanan İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği kapsamındaki ön-test, son-test ve izleme testlerinden elde edilen veriler bu yönde anlamlı bir değişikliği işaret etmemektedir. Bir başka ifadeyle, grubun iletişim puanında istatistiksel olarak anlamlı bulgulara rastlanmamıştır. Öte yandan, nitel verilerden elde edilen bulguların grup üyelerinin tümünün iletişim becerilerinde ilerleme kaydettiklerini göstermiş olmasının çalışmanın önemini gösterdiği yönünde değerlendirilmektedir. Nitel ve nicel veriler arasındaki bu tutarsızlık farklı nedenlerden kaynaklanabilir. Ölçek verilerinin kişisel ifadelenmelere dayalı olması bu bağlamda bir sınırlılık kabul edilebilir.

Elde edilen nitel veriler, ÇDAY çalışması sonrasında öğrencilerin iletişim kurma konusunda kendilerine güven kazandıkları ve kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebildiklerini göstermektedir. Bunun yanında, sen dili, ben dili, karşımızdaki ile nasihat etmeden iletişim kurma, insanların farklı fikre sahip olabileceği gibi iletişimle ilgili bazı konularda bilgi sahibi olduklarına vurgu yapmaları ayrıca dikkat çekicidir. Bu sonuçlar, daha önce Türkiye’de gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol gruplu bir başka araştırmanın sonuçları ile de benzerdir. İlgili araştırmadaki akran yardım çalışmasında da grup üyelerinin iletişim becerilerinde nicel verilere göre istatistiksel olarak anlamlı bulgulara rastlanmamış olmasına rağmen, araştırmadan elde edilen nitel veriler grup üyelerinin iletişim becerisinde ilerleme kaydettiklerini göstermiştir (Aladağ, 2005). Dolayısıyla, ÇDAY çalışmasının iletişim becerileri üzerinde etkisinin, daha çok katılımcının olduğu geniş kapsamlı çalışmalarla nicel verilerle de destekleneceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir eylem araştırması olması, grup üyelerine uygulanan ölçeklerin (İBDÖ ve ÇTÖ) kapsamadığı alanlara da erişmesini ve akran yardımcılarının duygu ve düşüncelerini ölçeklendirme dışında ortaya çıkarmayı mümkün kılmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının araştırmacıya tanıdığı esneklik sayesinde, gerekli zamanlarda sürece müdahale edebilmesi araştırmanın daha etkin ve başarılı olmasını sağlamıştır. Nitekim, literatürde akran yardım çalışmalarında kullanılacak yöntem konusunda nitel verilere önem verildiği de görülmektedir (Cowie ve Sharp, 1996).

ÇDAY çalışmasına katılan üyelerin akran yardım çalışmasından beklentileri daha önce yapılmış çalışmalarda ortaya konmuş beklentilerle önemli ölçüde örtüşmektedir. ÇDAY çalışmasına katılan üyeler bu çalışmadan beklentilerini “insanlara yardımcı olmak”,

“çevresel konularda bilgi sahibi olmak”, “kişisel gelişim sağlamak”, “çevre ile ilgili çalışmalar yapmak”, “iletişim becerilerini arttırmak”, “psikoloji ile ilgili konularda bilgi sahibi olmak” olarak belirtmişlerdir. Aladağ (2005) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen akran yardım çalışması da akran yardım grup üyelerinin beklentileriyle bazı benzerlikler göstermiştir. Bunlar; kişisel gelişim, kişiler arası ilişkilerde gelişim ve akranlarına daha etkili yardım olarak sınıflandırılmıştır. Aladağ’ın çalışmasında bizimkinden farklı olarak profesyonel gelişim de bir beklenti olarak dile getirilmiştir. Bunun sebebinin Aladağ’ın araştırmasının eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılmış olmasıdır. Aynı çalışmada, çevresel konularla ilgili bilgi edinme ve psikolojik gelişime yer verilmediği görülmektedir. Bunun nedeni ise bu çalışmanın temel konusunun çevre olması ve çalışmanın bir psikolojik danışman nezaretinde gerçekleştirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

ÇDAYP, önceki araştırmalarla çalışma sonrasında grup üyelerinin düşünceleri bakımından da uyum göstermektedir. Çalışma sonunda grup üyelerinin öneri ve görüşlerine de başvurulmuştur. Grup üyelerinin akran yardım programı ile ilgili düşünceleri alınırken “böyle bir çalışmaya katılmaktan dolayı duyulan memnuniyet” nitel bulgularla doğrulanmıştır. Bu bağlamda, akran yardım çalışmasına katılan kişilerin görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen mülakatta programla ilgili memnuniyetlerini belirttikleri görülmektedir. Bu, önceki çalışma sonuçlarını (Aladağ, 2005; Dorosin ve diğerleri, 1996; Erhard, 1999) destekler niteliktedir ve duydukları memnuniyeti destekler mahiyette kimi üyelerin bu çalışmanın daha fazla öğrenciyle ve daha kapsamlı olarak tekrarlanması talebi gelmiştir. Nitekim Aladağ (2005) da kendi çalışmasında benzer bir önerinin geldiğine işaret etmiştir.

Çevresel konulara gelince, çalışmaya katılan öğrenciler ÇDAY uygulamasının çevresel konularda kazandırdıklarını başlıca iki kısımda değerlendirmişlerdir: “Çevresel konularda duyarlılığın artması”, “çevresel konularda bilgilerin artması ve bu konularda çevrelerinde bulunan kişileri bilgilendirmeleri”. Bu da gençlerin akran yardımcılığıyla yeni becerileri öğrenip, öğrendikleri bu becerileri uygulamaya koydukları yönündeki araştırma bulgularını (Cowie ve Hutson, 2005; Erhard, 1999) destekler mahiyettedir.

Bununla birlikte, ÇDAY çalışmasının çevresel duyarlılığa ek olarak grup üyelerinin “İletişim becerilerinde artış”, “güven kazanma”, “arkadaş çevresinin genişlemesi”, “insanları doğru şekilde dinleyip yönlendirme” ve “akademik ilgi” gibi hususlarda olumlu davranış değişikliği gösterdikleri tespit edilmiştir. Yine bu, akran yardım çalışmasının üyelerin iletişim becerilerini arttırdığı (Houlston ve Smith, 2009; Kormaz, 2010; Robison ve Morrow, 1991) grup üyelerine güven kazandırdığı (Cowie ve diğerleri, 2002; Turner, 1999), dinleme becerilerini geliştirdiği (Kurpius, 2002) ve akademik ilgiyi arttırdığı (Fink ve diğerleri, 1978) yönündeki araştırma bulguları ile uyum göstermektedir.

Sellers (1996)’nın da tespit ettiği gibi, bu çalışmada da cinsiyet değişkeni dikkate alındığında çalışmanın gerçekleştiği okulda akran yardım çalışmasına katılma konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha istekli olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği okul Endüstri Meslek Lisesi olduğundan öğrencilerinin %86’sını erkek, %24’ünü kız öğrenciler oluşturmasına rağmen rehberlik servisine akran yardım çalışması için başvuran 42 adaydan 15 (%36) tanesini erkek öğrenciler oluştururken, 27 (%64) tanesini kız öğrenciler oluşturmuştur. Bu durum kız öğrencilerin çevre konusunda erkeklerden daha duyarlı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda yargıya varmak için daha çok araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, ÇDAY çalışmasında en fazla sayıda öğrenciye ulaşan üyenin bayan öğrenci olması literatürde kız akran yardımcılarının erkek akran yardımcılardan daha çok kişi ile yardım ilişkisine girdiği (Baginsky, 2004; Robinson ve diğerleri, 1991) düşüncesini destekler niteliktedir.

Bir diğer sonuç da, yaşlıların birbirleri üzerinde yetişkinlerden daha etkili ve güvenilir olduğunu düşünmeleridir. Grup üyeleri ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakat ve onuncu hafta değerlendirmesi sonucunda elde edilen bu sonuca göre, akran yardımcılığı çalışması, akran iletişimi ve etkileşiminin gençlerin olumlu davranış geliştirmelerinde etkili bir araca dönüştürülebileceğini göstermiştir. Bu çalışma sayesinde, akranlar arkadaşlarını düşünerek hareket eden bilinçli bireylere dönüşmüşlerdir. Nitekim, arkadaşları için akran yardımcılarının yardımcı kişiler oldukları ve öğrencilerin kendilerini yakın arkadaşlarının yanında daha rahat hissettikleri (Frisz, 1986) ve bu bağlamda günlük yaşam sorunlarının çözümünde akran yardımcılığının etkili olduğu (Cartwright, 2005; Giddan ve Austin, 1982) literatür tarafından da belirtilmiş kanaatlerdir.

Sonuç olarak, akran yardımcılığı uygulamasıyla ilgili çalışmalar Türkiye’de son bir kaç yılda sınırlı da olsa artmaktadır (Korkmaz, 2010; Özcebe ve diğerleri, 2004; Uysal, 2009; Yaslı, 2009). Buna rağmen Türkiye’de rehberlik servislerinde akran yardım programlarının daha etkin biçimde kullanılması konusunda kat edilmesi gereken uzun bir yol olduğu görülmektedir. Akran yardım uygulamasının orta öğretim kurumlarındaki rehberlik servislerinde yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Oysa bu uygulamanın birçok farklı problem alanında yeni çözümler önereceği, örnek bir çalışma olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. ÇDAYP çevresel tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan bu araştırma, akran yardımcılığının ortaöğretim rehberlik servislerinde daha farklı konularda ve daha yaygın kullanılmasını teşvik edecek öncü çalışmalardan biri olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca belirtmelidir ki, bu çalışma lise öğrencileri ile yapıldığı için sonuçlar benzer özellikteki gruplara genellenebilir. Akran yardım çalışması her yaş grubuna uygun bir sistem olduğu için (Cowie, 1999; Myrick ve diğerleri, 1995; Taylı, 2008) tüm seviyelere uyarlanabilir.

Özetle bu çalışmadan elde edilen nitel ve nicel veriler ÇDAY programının çevresel tutumlarda olumlu yönde ilerleme sağlandığını ve rehberlik servislerinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmasına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında akran yardımcılarının okul içerisinde gerçekleştirdikleri projeler rehberlik servislerini daha aktif hale getirmiştir. Bu nedenlerle bu çalışma sonucunda ÇDAY programının rehberlik servisleri için etkili bir yöntem olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmanın hem ortaöğretim rehberlik servislerince uygulanabilecek bir program sunması hem de bundan sonraki araştırmalara yol gösterici olmasıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yine bu çalışma eylem araştırması yöntemini kullanmasıyla alana araştırma yöntemi konusunda da yol gösterici nitelikte katkıda bulunabileceği umut edilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu çalışmada akran yardım çalışmasının çevresel tutum oluşturmayı olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır. Bunun yanında akran yardımcılarının geliştirdiği projelerle rehberlik servisinin okul içerisinde daha aktif olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda akran yardım çalışmasıyla rehberlik servisinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaştığı görülmüştür.

Çevreye duyarlı akran yardım programında yer alan etkinliklerin akran yardımcılarının iletişim becerilerinde olumlu ilerleme sağladığı anlaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara ve bundan sonra benzeri konuda araştırma yapacak olanlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1 Bulgulara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma ile rehberlik servislerinin daha aktif ve verimli çalışmasında akran yardım uygulamasının etkili bir teknik olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle okullarda yeterli sayıda psikolojik danışmanın görevlendirilmediği göz önünde bulundurulduğunda akran yardım uygulamasının okul rehberlik servislerinin verimli olmasında etkili olacağı öngörülmektedir.

2. Akran yardım programları konusunda psikolojik danışmanlara yönelik hizmet içi seminerler düzenlenerek bu programların ilköğretim ve ortaöğretim rehberlik servislerince kullanımı sağlanabilir.

3. Akran yardımcıları okul içerisinde günlük yaşam problemlerine sahip arkadaşlarının sorunlarının çözümüne yardımcı olarak rehberlik servisinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmasını sağlamaktadır. Rehberlik servisinin daha fazla sayıda öğrenciye ulaşmasını sağlamak amacıyla akran yardımcılığı eğitim programına daha fazla sayıda öğrenci dahil edilebilir.

4. Bundan sonra gerçekleştirilecek akran yardım uygulamalarında çalışmaların öğrencilerin ders saatlerine denk gelmeden planlanması öğrencilerin derslerden geri kalma konusunda sıkıntısı yaşamadan çalışmalara daha rahat katılmaları sağlanabilir.

5. Eğitim kurumlarında risk faktörü olarak görülen konular belirlenerek, belirlenen bu alanlar için gerçekleştirilecek akran yardım çalışmalarının önleyici bir anlayışla çözümlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

6. Program içerisinde bulunan etkinlikler çeşitlendirilerek ve hedeflenen grubun özellikleri dikkate alınarak düzenlenerek farklı eğitim kademesindeki öğrenciler için uygulanabilir.

7. Bundan sonra yapılacak akran yardım çalışmalarında okul idaresi ve öğretmenleri önceden bilgilendirilerek öğrencilerin çalışmalara katılım konusunda öğretmenlerle sorun yaşamasının önüne geçilebilir.

8. Akran yardım çalışması temel danışma bilgilerinin kullanıldığı bir program olduğu için danışmanlık eğitimi almış psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmalıdır.

5.2.2 Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte akran yardımı alanında çalışmayı düşünen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

9. Çevreye duyarlı akran yardım çalışması erkek öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu endüstri meslek lisesinde gerçekleşmiş olmasına rağmen çalışmaya katılımda okuldaki kız öğrencilerin daha istekli olduğu görülmüştür. Bunun sebeplerinin neler olduğu bundan sonraki araştırmalarda incelenebilir.

10. İzleme çalışması daha uzun süre devam edilerek akran yardım programının etkileri daha iyi ortaya konabilir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda zaman içerisinde akran yardım programının etkileri ortaya konabilir.

11. Akran yardım çalışması trafik kurallarının öğretilmesi, iletişim becerilerinin kazandırılması gibi uzmanların öğrencilere ulaşmakta zorlandığı farklı problem alanlarında uygulanmasının sonuçları incelenebilir.

12. Farklı ortaöğretim kurumlarında ÇDAY programı uygulanarak benzer sonuçlar verip vermediği karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Rasain, M. H. M. ve Williams, D. I. (1999), "Peer Counseling in Saudi Arabia". **Journal of Adolescence**, 22(4), 493-502.
- Akyüz, Yahya (1980), "Çevre Sorunları Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri" **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(1-2), 223-230.
- Aladağ, Mine (2005), **Bir Akran Danışmanlığı Programı Geliştirme ve Etkililiğini İncelemesi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aladağ, Mine (2008), "Akran Danışmanlığı Nedir? Ne değildir?", **Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi**, 111(27), 139-155.
- Arslan, Mehmet (1997), "Çevre Bilincindeki Değişimler ve Çevre Eğitimi", **Eğitim ve Yaşam**, Haziran, 23-26.
- Aslan, Dilek ve Şahin Ayten (2003), "Sigara ile Mücadele Konusunda Yapılmış Bir Çalışmada Kullanılan Akran Danışmanlık Yöntemi İle İlgili Kısa Bir Rapor", **Hacettepe Halk Sağlığı Bülteni**, 62(2), 33-36.
- Aspy, David ve diğerleri (2000), "Carkhuff's Human Technology: A verification and Extension of Kelly's (1997) Suggestion to Integrate the Humanistic and Technical Components of Counseling", **Journal of Counseling & Development**, 78(1), 29-37.
- Atalay, Nüket (1993), Akran Dayanışması, **YÖRET Postası**, 4
- Baginsky, Mary (2004), "Peer Support: Expectations and Realities", **Blackwell Publishing**, 22 (1), 3-9.
- Barkley, Hal ve diğerleri (1984), "Social Interest in a Peer Counseling Training Program", **The Journal of Adlerian Theory, Research & Practice**, 40(3), 295-299.
- Barrett, Brenda ve diğerleri (2002), "The Japanese Study", John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (9-22), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Bassin, Alexander (1982), "A Campus Drug Information Service Center", Norman Giddan ve Michael Austin (Ed.), **Peer Counseling and Self- Help Groups on Campus**. 1. Baskı içinde (54-65), Springfield- Illinois: Charles C Thomas.

- Başgün-Ekşioğlu, Aysun (2007), “**Akran Eğitimi Yolu ile Anneden Anneye Emzirme Yeterlilik Eğitiminin Etkisinin Belirlenmesi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniveristesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Baumgarten, Ernest ve Roffers, Tony (2003), “Implementing and Expanding on Carkhuff’s Training Technology”, **Journal of Counseling Development**, 81(3), 285-291.
- Berg, Bruce Lawrence (2001), **Qualitative Research Methods for Social Science**, New York: A Person Education Company.
- Bishop, Sam (2003), “The Development of Peer Support in Secondary Schools”, **Pastoral Care**, 21(2), 27-34.
- Bonar, John R. (1982), “An Academic Advising Service: Students Helping Students”, Norman Giddan ve Michael Austin (Ed.), **Peer Counseling and Self- Help Groups on Campus**, 1. Baskı içinde (65-75), Springfield- Illinois: Charles C Thomas.
- Boulton, Michael (2005), “School Peer Counselling for Bullying Services as a Source of Social Support: a Study with Secondary School Pupils”, **British Journal of Guidance & Counseling**, 33(4), 485-494.
- Brisk, Marion A. (2000), **Çevre Dostu 1001 Proje** (çev: Özel Namık Sözeri Okulları İngilizce Öğretmenleri), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brown, B. (1988), “The Role of Peer Groups in Adolescents’ Adjustment to Secondary School, Thomas Berndt ve Ladd Gary (Ed.), **Peer Relationship in Child Development**, 1. Baskı içinde (188-215), New York: Wiley-Interscience Publication.
- Brown, D. (2002), “Educational (school) Counseling”, **United States International Encyclopedia of Social- Behavioral Sciences** içinde (4323-4326).
- Brown, William (1974), “Effectiveness of Paraprofessionals: the Evidence”, **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 257- 263.
- Brunier, Gillian ve diğerleri (2002), “The Psychological Well-Being of Renal Peer Support Volunteers”, **Journal of Advantaged Nursing**, 38(1), 40-49.
- Bryman, Alan (2004), **Social Research Methods**, 2. Edition, New York: Oxford University Press.
- Budak, Burcu (2008), **İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Bukowski, William ve Hoza, Betsy (1988), "Popularity and Friendship Issues in Theory, Measurement and Outcome", Thomas Berndt ve Ladd Gary (Ed.), **Peer Relationship in Child Development**, 1. Baskı içinde (15-46), New York: Wiley-Interscience Publication.
- Bulduk, Serap (2009), **Gençlerde Okula Dayalı Akran Eğitimi Girişimlerinin HIV/AIDS Risk Davranışlarını Azatma Üzerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener (2006), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 6. Baskı, Ankara: Pegema.
- Cairns, Robert ve diğerleri (1988), "Social Network and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection", **Development Psychology**, 24(6), 815-823.
- Campell, Ruth ve diğerleri (2008), "An Informal School-Based Peer-led Intervention for Smoking Prevention in Adolescence: a Cluster Randomised Trial", **The Lancet**, 371 (9624), 1595-1602.
- Canady, Robert Lynn ve Seyfarth, John (1977), "Teacher-Administrator expectations in Defining Roles For Paraprofessionals", Louis, Romano ve diğerleri (Ed.), **The Management of Educational Personnel**, Wheeling: Whitehall Company.
- Carkhuff, Robert R. (1968), "Differential Functioninf of Lay and Professional Helpers", **Journal of Counseling Psychology**, 15(3), 117-126.
- Carkhuff, Robert R. (1969), **Helping and Human relations:A primer for Lay and Professional Helpers**, New York: Holt Rinehart and Wisston.
- Carkhuff, Robert R. (1971), "Training as a Preferred Model of Treatment", **Journal of Counseling Psychology**, 18(2), 123-131.
- Carkhuff, Robert R. (2006), "A Note on Assessing Outcome in Social Action", **Journal Clinical Psychology**, 27(2), 171-173.
- Carr, Wilfred ve Kemmis, Stephen (1985), **Becaming Critical: Education, Knowleddge and Action Research**, Brighton: Falmer Press.
- Cartwright, Netta (2005), "Setting up and Sustaining Peer Support Systems in a Range of Schools over 20 Years", **Pastoral Care**, 23(2), 45-50.
- Cleland, Thom (1996), Ethical Considerations in Peer Counseling", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (133-156), California: Science and Behavior.

- Cohen, Louis ve Manion, Lawrence (1989), **Research Method in Education**, 2. Edition, New York: Routledge.
- Coplan, Robert J. ve Arbeau, Kimberly A. (2009), “Peer Interaction and Play in Early Childhood”, Kenneth H. Rubin ve diğ erleri (Ed.), **Handbooks of Peer Interactions, Relationships and Groups**, 1. Baskı içinde (143-162) London: The Guilford Press.
- Corey, Gerald (2005), **Psikolojik Danış ma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları** (ç ev. A. Sağ lam,), Ankara: Mentis Yayı ncılık.
- Costello, Patrick J. (2007), **Action Research**, New York: Continuum.
- Cowie, Helen (1999), “Peer Helping Peers: Interventions, Initiatives and Insights”, **Journal of Adolescence**, 22(4), 433-436.
- _____ (2000), **Peer Support in Action**, London: Sage Publication.
- Cowie, Helen ve Hutson, Nicky (2005), “Peer Support: a Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying”, **Pastoral Care**, 23(2), 40-44.
- Cowie, Helen ve Sharp, Sonia (1996), **Peer Counseling in Schools**, London: David Fulton Publishers.
- Cowie, Helen ve diğ erleri (2002), “Knowledge, Use of and Attitudes towards Peer Support: a 2 Year Follow- up to the Prince’s Trust Survey”, **Journal of Adolescence**, 25(5), 453-467.
- Cox, Jewel Rumley (2004), **A Guide to Peer Counseling**, Oxford: Rowman & Littlefield Publication.
- Crabbs, Michael A. ve Jarmin, Harl (1976), “Microcounseling: Making it Work for You”, **Personnel and Guidance Journal**, 54(6), 329-331.
- Culen, Gerald (2005), The Status of Environmental Education with Respect to the Goal of Responsible Citizenship Behavior”, Harold Hungerford ve diğ erleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (37-47), Illionis: Stipes Published.
- Ç arıkç ı-Mutlu, Mümine (2009), **Tip 1 Diyabetli Adolesanlara Verilen Karbonhidrat Sayımı Akran Eğ itiminin Metabolik Kontrolleri Ü zere Etkisi**, Yayı nlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağ lık Bilimleri Enstitüsü.
- Ç epni, Salih (2009), **Araştırma ve Proje Ç alış malarına Giriş**, 3. Baskı, Trabzon: Ü ç Yol Kültür Merkezi.

- Danish, Steven ve Brock, Gregory (1974), "The Current Status of Paraprofessional Training", **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 299-303.
- David, Hamburg ve diğlerleri (2000), **Improving Intergroup Relations Among Youth: Summary of a Research Workshop**, Washington, D.C: National Academies Press.
- De Rosenroll ve David Dey, Cal (1990), "A Centralized Approach to Training Peer Counselor: 3 Years of Progress", **School Counselor**, 37(4), 304-311.
- De Vout, Roy ve Atienza, Audie (1991), "The California Masonic Youth High Risk Drug Abuse Peer Counseling Program", **Education is the Property of Project**, 111(3), 124-129.
- Delworth, Ursula (1974), "The Paraprofessionals are Coming", **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 250.
- Delworth, Ursula ve diğlerleri (1974), "Training Student Volunteers", **Personnel and Guidance Journal**, 53(1), 57-61.
- Diñer, Meral (1988), **Çevre Bilinçinin Oluşmasında Çevre Eğitiminin Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Disinger, John (2005a), "Environmental Education's Definitional Program", Harold Hungerford ve diğlerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (17-33), Illionis: Stipes Published.
- _____ (2005b), "Tensions in Environmental Education: Yesterday, Today, and Tomorrow", Harold Hungerford ve diğlerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (1-13), Illionis: Stipes Published.
- Dorosin, David ve diğlerleri (1996), "A Peer Counseling Training Program: Rational, Curriculum and Evaluation", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (349-357), California: Science and Behavior.
- Dudak, Burcu (2008), **İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Egbochuku, Elizabeth ve Obiunu J. J. (2006), "The Effect of Reciprocal Peer Counseling in the Enhancement of Self-Concept Among Adolescents," **Education is the Property of Project**, 126(3), 504-510.

- Ekiz, Durmuş (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2006), **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- _____ (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 1. Baskı, Ankara: Anı Yayınları.
- Elder, James (2003), **A Field Guide to Environmental Literacy: Making Strategic Investments in Environmental Education**, Rock Spring G.A: Environmental Education Coalition.
- Elliot, John (1996), **Action Research for Educational Change**, Buckingham: Open University Press.
- Erhard, Rachel (1999), “Adolescent Peer Facilitators-myth and Reality”, **International Journal for the Advancement of Counseling**, 21, 97-109.
- Erkan, Serdar (2004), **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**, 7. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erten, Sinan (2003), “5. Sınıf Öğrencilerinde ‘Çöplerin Azaltılması Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Modeli’”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 1-3.
- _____ (2007), “Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinç Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?”, **Çevre ve İnsan Dergisi**, 65/66(25), 1-13.
- Erten, Sinan ve diğerleri (2003), **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Çevre Bilinci Düzeylerinin ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Durumunun Belirlenmesi**, 3. Dünya Kongresinde Bildiri Olarak Sunulmuş, Kuşadası.
- Fien, John ve diğerleri (2002), “Australian Study”, John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (104-114), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Fink, Alan ve diğerleri (1978), “Service Delivery and High School Peer Counseling Systems”, **Personnel and Guidance Journal**, 57(2), 80-83.
- Forrest, David (2009), **Counseling Skills: Egan's Skilled Helper Model**, Birmingham City University, http://www.gestaltuk.com/Resources/Egan-_skilled_helper_model.pdf
- Fraenkel, Jack ve Wallen, Norman (2008), **How to Design and Evaluate Research in Education**, 7. Edition, New York: Mc Graw Hill International Edition.

- Frisz, Ruth (1986), "Peer Counseling: Establishing a Network in Training and Supervision", **Journal of Counseling & Development**, 64, 487-456.
- _____ (1999), "Multicultural Peer Counseling: Counseling the Multicultural Student", **Journal of Adolescence**, 22(1), 515-526.
- Galvin, Maryanne ve Ivey, Allen E. (1981), "Researching One's Own Interviewing Style: Does your Theory of Choice Match Your Actual Practice?", **The Personnel and Guidance Journal**, 536- 541.
- Gartner, Alan ve Riessman, Frank (1974), "The Paraprofessional Movement in Perspective", **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 252-256.
- Ge, Cheng ve diğerleri (2002), "China", John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (23-38), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Geldard, Kathryn ve Patton, Wendy (2007), "Adolescent Peer Counseling: Enhancing the Natural Conversational Helping Skills of Young People", **Australian Journal of Guidance and Counseling**, 17(1), 28-48.
- Giddan, Norman ve Austin, Michael (1982), **Peer Counseling and and Self-Help Groups on Campus**, Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Gifford-Smith, Mary ve diğerleri (2005), "Peer Influence in Children and Adolescents: Crossing the Bridge from Developmental to Intervention Science", **Journal of Abnormal Child Psychology**, 33(3), 255-265.
- Greenwood, Davydd ve Levin Morten (2005), Reform of The Social Sciences and of Universities Through Action Research", Norman Denzin ve Yvonna Lincoln (Ed.), **The Sage Handbook of Qualitative Research**, 3. Baskı İçinde (43-63), London: Sage Publication.
- Harris, Gregory ve Larsen, Denise (2007), "HIV Peer Counseling and The Development of Hope: Perspectives from Peer Counselors and Peer Counseling Recipients", **AIDS Patient Care**, 21(11), 843-856.
- Hartup, Willard W. (2009), "Critical Issues and Theoretical Viewpoints", Kenneth H. Rubin ve diğerleri (Ed.), **Handbooks of Peer Interactions, Relationships and Groups**, 1. Baskı içinde (3-20), London: The Guilford Press.
- Hatcher, Sherry (1995), "Why Peer Counseling on the College Campus?", Sherry Hatcher (Ed.), **Peer Program on the College Campus Theory, Training, and Voice of Peers**, 1. Baskı içinde (3-20), California: Research Publication.

- Hatcher, Sherry ve diğerleri (1995a), "The Peer Counseling Course for Collage Students", Sherry Hatcher (Ed.), **Peer Program on the College Campus Theory, Training, and Voice of Peers**, 1. Baskı içinde (31-83), California: Research Publication.
- Hatcher, Sherry ve diğerleri (1995b), "Rationale for an Academic Course in Peer Counseling", Sherry Hatcher (Ed.), **Peer Program on the College Campus Theory, Training, and Voice of Peers**, 1. Baskı içinde (20-31), California: Research Publication.
- Hay, Dale F. ve diğerleri (2009), " The Beginning of Peer Relations", Kenneth H. Rubin ve diğerleri (Ed.), **Handbooks of Peer Interactions, Relationships and Groups**, 1. Baskı içinde (121-143) London: The Guilford Press.
- Higgins, William H. ve diğerleri (1970), "Media Therapy: a Programmed Approach to Teaching Behavioral Skills", **Journal of Counseling Psychology**, 17(1), 20-26.
- Hill, Malcolm (1999), "What's the Problem? Who Can Help? The Perspectives of Children and Young People on Their Well-Being and on Helping Professionals", **Journal of Social Work Practice**, 13(2), 135-145.
- Ho, Amy (2007), "A Peer Counseling Program for the Elderly with Depression Living in Community", **Aging & Mental Health**, 11(1), 69-74.
- Hobson, David (1996), **Beginning With the Self: Using Autobiography and Journal Writing in Teacher Research**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Horan, John (1979), **Counseling for Effective Decision Making: a Cognitive Behavioral Perspective**, 21.03.2009 from <http://www.google.com.tr/url?q=http://horan.asu.edu/cfedm/chapter7>.
- Houlston, Catherine ve Smith, Peter (2009), "The Impact of a Peer Counselling Scheme to Address Bullying in an All-Girl London Secondary School: A Short- Term Longitudinal Study", **The British Psychological Society**, 79, 69-86.
- Houlston, Catherine ve diğerleri (2009), "Investigating the Extent and use of Peer Support Initiatives in English Schools", **Educational Psychology**, 29(3), 325-344.
- Hudson-Allez, Glyn (2005), **The-Limited Tharapy in a General Practice Setting**, London: Paul Chapman Puplicing.
- Hug, John (2005), "Two Hats", Harold Hungerford ve diğerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (47-49), Illionis: Stipes Published.

- Hungerford, Harold (2005), "The Myths of Environmental Education", Harold Hungerford ve diğ erleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (105-115), Illionis: Stipes Published.
- Hurst, Tony (2001), "An Evaluation of an Anti-Bullying Peer Support Programmer in a (British) Secondary School", **Blackwell Publishing**, 19, 10-15.
- Iervolino, Alessandra ve diğ erleri (2002), "Genetic and Environmental Influences in Adolescent Peer Socialization: Evidence from Two Genetically Sensitive Designs", **Children Development**, 72(1), 162-174.
- Ivey, Alen ve diğ erleri (1968), "Micro Counseling and Attending Behavior and Approach to Pre-Practicum Counselor Training", **Journal of Counseling Psychology**, 15(2), 1-12.
- Kabura, Paschal ve diğ erleri (2005), "Microcounseling Skills Training for Informal Helpers in Uganda", **International Journal of Social Psychiatry**, 51(1), 63-70.
- Kalafat, John ve diğ erleri (1982), "Telephone Crisis Counseling Service", Norman Giddan ve Michael Austin (Ed.), **Peer Counseling and Self- Help Groups on Campus**, 1. Baskı içinde (27-43), Springfield- Illinois: Charles C Thomas.
- Kaptan, Saim (1973), **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri**, Ankara: Rehber Yayın.
- Karasar, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcher, Michael (2009), "Increases in Academic Connectedness and Self-Esteem among High School Students Who Serve as Cross-age Peer Mentors, Professional School Counselling", **Professional School Counselling**, 12(4), 292-299.
- Keleş, Özgöl (2007), **Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değ erlendirilmedi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemmis, Stephen ve McTaggart Robin (2005), "Participatory Action Research", Norman Denzin ve Yvonna Linccoln (Ed.), **The Sage Handbook of Qualitative Research**, 3. Baskı içinde (559-603), London: Sage Publication.
- Kirk, Michelle ve diğ erleri (2005), "A Survey of Status of State-Level Environmental Education in the U.S", Harold Hungerford ve diğ erleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (57-65), Illionis: Stipes Published.

- Kırmızıtoprak, Evin (2007), **Gençlerin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Güvenli Cinsel Yaşam Konusunda Bilgi ve Davranışlarına Akran Eğitiminin Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Knapp, Doug (2000), “The Thessaloniki Declaration: A Wake Up Call for Environmental Education?”, **The Journal of Environmental Education**, 31(3), 32-39.
- Korkmaz, Murat (2010), **İnternet Kullanımı Konusunda Uygulanan Akran Eğitiminin Ergenler Üzerindeki Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Korkut, Fidan (1999), “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışmaları”, **Psikolojik Danışman ve Rehberlik Dergisi**, 2(7), 18-23.
- Korkut, Fidan (2004), **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurpius, Sharon (2002), “Peer Counseling”, **Encyclopedia of Educational Psychology** içinde (95-96), Oxford: Oxford University Press.
- Ladd, Gary W. (2009), “Trends, Traviels and Turning Points in Early Research on Children's Peer Relationships: Legacies and Lessons for our Time”, Kenneth H. Rubin ve diğerleri (Ed.), **Handbooks of Peer Interactions, Relationships and Groups**, 1. Baskı içinde (20-45), London: The Guilford Press.
- Lange, Jill (2007), “Peer Pressure”, **Encyclopedia of School Psychology** içinde (1203-1205), London: Sage Publications.
- Likosar, Laure ve Bonnie, Fusarelli (2007), “Peer Interaction / Friendship”, **Encyclopedia of Educational Psychology** içinde (134-136), London: Sage Publication.
- Lindsey, Eric ve Stopp, Heather (2007), “Frinedship”, **Encyclopedia of Educational Psychology** içinde (54-56), London: Sage Publication.
- Lo, Stephanie (2006), “Defining the Peer Advisor in the U.S Study Abroad Context”, **Journal of Studies in International Education**, 10(2), 173-184.
- Malchodi, Carolyn ve diğerleri (2003), “The Effects of Peer Counseling on Smoking Cessation and Reduction”, **The American College of Obstetricians and Gynecologists**, 101(3), 504-510.

- Malkus, Amy ve Meinhold, Jana (2002), "United States of Amerika", John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (23-38), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Maskan, Kadir A. ve diğeri (2006), "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Nedenleri, Eğitimi ve Çözümlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine bir Araştırma", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 3(32), 1-11.
- Mead, Shery ve diğeri (2008), "Peer Support: A Theatrical Perspective", **The Journal of Psychiatric Rehabilitation**, 25(2), 134-141.
- MEB (1992), **Çevre ve İnsan Dersi Programı**, Tebliler Dergisi, Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (1992), **Biyoloji Dersi Müfredat Programı**, Tebliler Dergisi, Ankara: MEB Basımevi.
- Merrill, David ve Gilbert, Clark (2008), "Effective Peer Interaction in a Problem-centered Instructional Strategy", **Distance Education**, 29(2), 199-207.
- Miles, Matthew ve Huberman, Michael (1994), *An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis*, Second Edition, Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1992), **İlköğretimde Çevre Eğitimi Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Evi.
- Moreland, John ve diğeri (1973), "An Evaluation of Microcounseling as an Interviewer Training Tool", **Journal of Counseling and Clinical Psychology**, 41(2), 294-300.
- Mortensen, Lynn L. (2000), "Teacher Education for Sustainability. I. Global Change Education: The Scientific Foundation for Sustainability", **Journal of Science Education and Technology**, 9(1), 27-35.
- Myrick, Robert D. ve Folk, Betsy (1991), **The Power of Peervention: a Manual for Trainers of Peer Facilitators**, 1. Basım, Minneapolis: Education Media Publisher.
- Myrick, Robert ve diğeri (1995), "Peer Helpers and Perceived Effectiveness", **Elementary School Guidance & Counseling**, 29(4), 278-290.
- Naylor, Poul ve Cowie, Helen (1999), "The Effectiveness of Peer Support Systems in Challenging School Bullying: The Perspectives and Experiences of Teachers and Pupils," **Journal of Adolescence**, 22, 467-479.
- Özcebe, Hilal ve diğeri (2004), "Ankaradaki Bir Lisede HIV/AIDS Konusunda Akran Eğitimi", **Türk Pediatri Dergisi**, 46(1), 54-63.

- Özsoy-Karabulut, Özlem (2003), **Aile Planlaması Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Akran Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Palmer, Joy (1998), **Theory of Environmental Education**, 1. Baskı, Florence: Routledge.
- Patterson, C. H. (1986), “Carkhuff Principles and Skills of Human Relations Serve as a Model of Excellence” , **Education**, 106(3), 262-263.
- Pearl, Artur (1974), “Paraprofessionals and Social Change”, **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 264-268.
- Pehlivan, Gazenfer Kürşat (2004), **Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Başetmelerinde Akran Rehberliğinin Katkısı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peirce, Jeffrey J. ve diğerleri (1997), **Environmental Pollution and Control**, 1. Baskı, Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ramsay, Kimberley ve diğerleri (2007), “Both Group Peer Counseling and Individual Counseling Reduce Anxiety and Depression, and Increase Self-esteem and Overall Life Satisfaction in Palliative Cancer Care”, **Counseling Psychology Quarterly**, 20(2), 157-167.
- Ramsey, John (2005), “The Science Education Reform Movement: Implications for Social Responsibility”, Harold Hungerford ve diğerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (405-423), Illionis: Stipes Published.
- Ramsey, John ve diğerleri (2005), “A Technique for Analyzing Environmental Issues”, Harold Hungerford ve diğerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (127-141), Illionis: Stipes Published.
- Raven, Peter ve Berg, Linda (2006), **Environment**, 5. Baskı, Florida: John Wiley& Sons.
- Ravindranath, M. J. (2002), “Indian”, John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (65-79), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Reardon, Robert ve diğerleri (1982), “Curricular-Career Information Service”, Norman Giddan ve Michael Austin (Ed.), **Peer Counseling and Self- Help Groups on Campus**, 1. Baskı içinde (43-54), Springfield- Illinois: Charles C Thomas.
- Rider, Louise (2000), “Peer Education in Mainstream Secondary Education: Using ‘Buddying’ to Address Social and Behavioral Issues”, **Pastoral Care**, 18(4) 3-7.

- Robinson, Sharon ve diğlerleri (1991), "Peer Counselors in High School Setting. Evaluation of Training and Impact on Students," **Psychology and Behavioral Sciences**, 39(1), 35-40.
- Salovey, Peter (1996), "What is Peer Counseling?", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (3-19), California: Science and Behavior.
- Salovey, Peter ve D'Andrea, Vincent (1996a), "A Survey of Campus Peer Counseling Activities", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (361-371), California: Science and Behavior.
- Salovey, Peter ve D'Andrea, Vincent (1996b), "Peer Counseling in Colleges and Universities: a Developmental Viewpoint", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (223-243), California: Science and Behavior.
- Sandell, Klass ve diğlerleri (2003), **Educational for Sustainable Development Nature, School and Democracy**, 1. Baskı, Lund: Studentlitteratur.
- Scott, Stephan ve Warner, Richard W. (1974), "Peer Counseling", **Personnel and Guidance Journal**, 53(3), 228-231.
- Searle, Karen (2002), "Thinking about Peer Support for Looked after Children and Young People", **Peer Support Forum Briefing**, 1-3.
- Segger, Marie-Claire (2004), "Significant Developments in Sustainable Development Law and Governance: A Proposal", **Natural Resources Forum**, 28, 61-47.
- Selçuk, Ziya ve Güner, Nedret (2004), **Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları**, Ankara:Pegama Yayıncılık.
- Sellors, Anne (1996), "Three Years in the Life of a Peer Counselling Service" Helen Cowie ve Soniz Sharp (Ed.), **Peer Counselling in Schools**, 1. Baskı İçinde (87-97) London: David Fulton Publisher.
- Shihadeh, Emile (1979), "Peer Counseling and Parolees Perceptions of Rehabilitative Values," **Journal of Psychology**, 103, 135-142.
- Simmons, Deborah (2005), "Education Reform, Setting Standards, and Environmental Education", Harold Hungerford ve diğlerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (65-73), Illionis: Stipes Published.

- Smith, Timothy ve diğeri (2007), "Value, Environmental", **Encyclopedia of Environment and Society**, London: Sage Publications.
- Song, Samuel Y. ve Siegel, Natalie (2007), "Peer Influences", **Encyclopedia of Educational Psychology**, London: Sage Publication.
- Sprinthall, Norman ve Hall, Janice (1992), "Peer Counseling for Middle School Students Experiencing Family Divorce: a Deliberate Psychological Education Model", **Elementary School Guidance & Counseling**, 26(4), 279-295.
- Stapp, William ve diğeri (2005), The concept of Environmental Education, Harold Hungerford ve diğeri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (33-37), Illionis: Stipes Published.
- Sturkie, Joan ve Gibson, Valerie (1989), **The Peer Counselor's Pocket Book**, 1. Baskı, California: Resource Publications.
- Sturkie, Joan ve Gibson, Valerie (1992), **The Peer Helper's Pocketbook**, 1. Baskı, California: Resource Publications.
- Suwannatachote, Rapeepun ve diğeri (2002), "Thailand", John Fien ve Helen Sykes (Ed.), **Young People and the Environment: An Asia-Pacific Perspective**, 1. Baskı içinde (54-65), Hingham: Kluwer Academic Publisher.
- Szilagyi, T. (2002), "Peer Education of Tobacco Issues in Hungarian Communities of Roma and Socially Disadvantaged Children", **Central European Journal of Public Health**, 10, 41-44.
- Taştan, Nuray (2004), **Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Taylı, Aslı (2006), **Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylı, Aslı (2008), "Okullarda Akran Temelli Uygulamalar", **Milli Eğitim Dergisi**, 180, 31-46.
- Tierney, William ve Venegas, Kiristan (2006), "Fictive Kin and Social Capital the Role of Peer Groups in Applying and Paying for College", **American Behavioral Scientist**, 49(12), 1687-1702.
- Tindall, Judity (2009), **Peer Power Book One**, 3. Edition, New York: Routledge.

- Tindall, Judith ve Salmon-White (1990), **Peer Helping Peers Program for the Preadolescent Student Workbook**, Bristol: Accelerated Development.
- Trevors, T. J. (2007), “Environmental Education”, **Water Air Soil Pollut**, 180(1), 1.
- Turner, Gillian (1999), “Peer Support and Young People Health”, **Journal of Adolescence**, 22, 567-572.
- Tyler, Mary P. (1982), “Organizing and Leading Women’s Self-help Discussion Group”, Norman Giddan ve Michael Austin (Ed.), **Peer Counseling and Self- Help Groups on Campus**, 1. Baskı içinde (91-104), Springfield- Illinois: Charles C Thomas.
- UNESCO (1972), “Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment”, <http://unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp? DocumentID =97 ArticleID=1503> (16.05.2009).
- UNESCO (1977), “Intergovernmental Conference on Environmental Education”, www.unesco.org/culture/laws/helsinki/html_eng/page1.shtml (15.05.2009).
- UNESCO (1987), “International Conference on Environmental Education and Training”, <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf> (16.05.2009).
- UNESCO (1997), Education and Public Awareness for Sustainability 'Final Report', <http://unep.org/images/0011/001106/110686eo.pdf> (20.05.2009).
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (2009), **UNESCO Türkiye 2009**, Ankara: Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.
- Uysal, Derya (2009), **Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği: Balıkesir Karesi İlköğretim Okulu Örneği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, Naim ve Sağlam, Necdet (2006), “Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği ve Geçerliliği”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 240-250.
- Varenhorst, Barbara B. (1974), “Training Adolescents as Peer Counselors”, **Personnel and Guidance Journal**, 53(4), 271-275.
- Volk, Trudi (2005), “Integration and Curriculum Design”, Harold Hungerford ve diğerleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (141-161), Illinois: Stipes Published.

- Volk, Trudi ve McBeth, William (2005), "Environmental literacy in United Stated", Harold, Hungerford ve diğ erleri (Ed.), **Essential Reading in Environmental Education**, 3. Baskı içinde (73-87), Illionis: Stipes Published.
- Voltan- Acar, Nilüfer (2002), **Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Whiston, Susan ve Sexton, Thomas (1998), "A Review of School Counseling Outcome Research: Implications for Practice", **Journal of Counseling & Development**, 76, 412-425.
- Wilkerson, Kevin (2006), "Peer Supervision for the Professional Development of School counselors: Toward an Understanding of Terms and Findings", **Counseling Education & Supervision**, 46, 59-64.
- Wong, Joann ve Pereira, Sharlene (1996), "HIV Peer Counseling" Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (307-335), California: Science and Behavior.
- Yalçın, İlhan (2006), "21. Yüzyılda Psikolojik Danışman", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39(1), 117-133.
- Yaslı, Gökmen (2009), **Gençlerde Sigaradan Korunma Konusunda Akran Eğitim Programının Etkinliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yaylı, Hasan ve Berg, Zübeyde (2009), **Çevre Sorunları Dersinin Çevre Koruma Bilinci Oluşturma Düzeyinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma: Gazi Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü Örneği**, Uluslararası Davranış Kongresi, Isparta.
- Yıldırım, Ali ve Şimsek, Hasan (2006), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Yücel (2009), **Klasik Okullar İle Eko-okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zappert, Laraine ve diğ erleri (1996), "Crisis Counseling Skills", Vincent D'Andrea ve Peter Salovey (Ed.), **Peer Counseling Skills, Ethics and Perspectives**, 2. Baskı içinde (91-129), California: Science and Behavior.

Zeilasko, Janet ve diğerleri (1995), "Peer Education", Sherry Hatcher (Ed.), **Peer Program on the College Campus**, 1. Baskı içinde (183-239), California: Research Publication.

EKLER

EK 1: Bilgi Toplama Formu

BİLGİ TOPLAMA FORMU

AÇIKLAMA: Aşağıda sizinle ilgili bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. Sizden istenen kendinizle ilgili en doğru bilgiyi vermenizdir. Soruları okuduktan sonra size uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz nedir?

() Kız () Erkek

2- Yaşınız:

(.....)

3- Sınıfınız:

() 9. Sınıf () 10. Sınıf () 11. Sınıf () 12. Sınıf

4. Ailenizin aylık toplam geliri ne kadardır?

() 350-500 YTL. () 550-800 YTL. () 850-1200 YTL.
() 1250-2000 YTL. () 2050-2500 YTL.

5. Yaşamınızın çoğunu aşağıdaki yerleşim birimlerinden hangisinde geçirdiniz?

() Köyde () Kasabada () İlçede () Şehirde () Büyük şehirde

6. Anne ve babanızın öğrenim durumu: Anneniz Babanız

| | | |
|-------------------------------------|-----|-----|
| - Okuma yazma bilmiyor | () | () |
| - Sadece okur yazar | () | () |
| - İlkokul mezunu | () | () |
| - Ortaokul mezunu | () | () |
| - Lise mezunu | () | () |
| - Üniversite veya yüksekokul mezunu | () | () |
| - Diğer (.....) | () | () |

7. Kaç kardeşiniz?

() Bir () İki () Üç () Dört () Beş ve üstü

8. çevresel kirlenmenin sonuçları sizin için önemli mi?

() Evet () Hayır

Ek 2: Çevresel Tutum Ölçeği

Çevresel Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerden size uygun olan seçeneği çarpı(X) koyarak işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir cümleyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkürler.

| Çevresel Davranış Alt Ölçeği | Her Zaman | Çoğunlukla | Arasıra | Çok az | Hiç |
|--|-----------|------------|---------|--------|-----|
| 1.Tv ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programları izliyorum. | | | | | |
| 2.Çevre ile ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ediyorum. | | | | | |
| 3. Çevre ile ilgili konuları işleyen belgeseller izliyorum. | | | | | |
| 4. Ders kitapları dışında çevreyle ilgili kitapları okuyorum. | | | | | |
| 5. Çevreyle ilgili popüler dergileri takip ediyorum. | | | | | |
| 6. Çevreyle ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum. | | | | | |
| 7. Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım. | | | | | |
| 8. Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim. | | | | | |
| 9. Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir. | | | | | |
| 10. Yaşanabilir bir çevre için gerekirse uzun süre ücretsiz çalışabilirim. | | | | | |
| 11. Çevre konusundaki bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşabiliriz. | | | | | |
| 12.Bir ürün alırken atığın geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim. | | | | | |
| 13. Daha pahalı da olsa çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih ederim. | | | | | |

| Çevresel Düşünce Alt Ölçeği | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum | Hiç katılmıyorum |
|--|---------------------|-------------|--------------------|--------------|------------------|
| 1.Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var, bir kaçı tükense ne olur. | | | | | |
| 2.Tarihi yerlere para harcamak yerine lüks yollar yapılırsa ülkemiz için daha faydalı olur. | | | | | |
| 3.Erozyon artık ülkemizde görülmemektedir. | | | | | |
| 4.Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır. | | | | | |
| 5.Orman vasfını kaybetmiş arazilerin, ülkeye gelir getirmesi amacıyla satılmasında bir sakınca yoktur. | | | | | |
| 6.Milli parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına devlet izin vermelidir. | | | | | |
| 7.Ev yapmak için en iyisi sulak alanlar kurutulmalı ve o bölgelere ev yapılmalıdır. | | | | | |
| 8.Çevre kendi kendini temizlediği için insanların atıkları problem olmaz. | | | | | |
| 9.Ozon tabakası özellikle Amerika üzerinde incelmış, Türkiye için bir tehlike yoktur. | | | | | |
| 10.odadan çıkarken ışığı kapatmak fazla bir enerji tasarrufu sağlamaz. | | | | | |
| 11.Dünyada, insanların hiçbir zaman kirletmeyeceği kadar su vardır. | | | | | |
| 12.Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli bir sorundur. | | | | | |
| 13.Doğal kaynakların hızla tüketilmesi geleceğimiz için önemli bir sorundur. | | | | | |
| 14.Türkiye'nin önemli sorunlarından biri çarpık kentleşmedir. | | | | | |
| 15.Yerkürenin giderek ısınması gelecekte facialara sebep olabilir. | | | | | |

EK 3: İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)

YÖNERGE: Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 5-her zaman, 4-sıklıkla, 3-bazen, 2-nadiren, 1-hiçbir zaman olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kağıdındaki uygun yere (x) koyarak belirtiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Teşekkürler.

| Sorular | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1- Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar. | () | () | () | () | () |
| 2- Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim. | () | () | () | () | () |
| 3- Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim. | () | () | () | () | () |
| 4- Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim. | () | () | () | () | () |
| 5- İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm. | () | () | () | () | () |
| 6- Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm. | () | () | () | () | () |
| 7-İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım. | () | () | () | () | () |
| 8-İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım. | () | () | () | () | () |
| 9-İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım. | () | () | () | () | () |
| 10- Olaylara değişik açılardan bakabilirim. | () | () | () | () | () |
| 11- Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır. | () | () | () | () | () |
| 12- İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm. | () | () | () | () | () |

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 13- Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim. | () | () | () | () | () |
| 14- Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissedirim. | () | () | () | () | () |
| 15- Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim. | () | () | () | () | () |
| 16- İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım. | () | () | () | () | () |
| 17- Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım. | () | () | () | () | () |
| 18- Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm. | () | () | () | () | () |
| 19- Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonuyla konuşurum. | () | () | () | () | () |
| 20- İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var. | () | () | () | () | () |
| 21- Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermemi isteyip istemediğine dikkat ederim. | () | () | () | () | () |
| 22- Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım. | () | () | () | () | () |
| 23- İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim. | () | () | () | () | () |
| 24- Bir yakınımınla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum. | () | () | () | () | () |
| 25- Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım. | () | () | () | () | () |

Ek 4: Akran Yardım Çalışması Mülakat Formu

Akran Yardım Mülakat Formu

Öğrencinin adı:.....

1) İletişim becerisini nasıl değerlendirdiniz?

- a) Düşük b) Orta c) Yüksek

2) Kendisini ifade etme yeteneğini nasıl değerlendirdiniz?

- a) Düşük b) Orta c) Yüksek

3) Okula karşı olan tutumunu nasıl değerlendirirsiniz?

- a) Olumlu b) orta düzeyde c) olumsuz

4) Grup çalışmalarına olan tutumunu nasıl değerlendirdiniz?

- a) İlgili b) ilgisiz

5) Akran yardım eğitimine zaman ayırabilecek mi?

- a)Evet b) Hayır

6) Çevresel konularda bilgi sahibi mi?

- a)Evet b) Hayır c) Bilgi sahibi olmak istiyor

7) Akran yardım eğitimi sonrası çalışmalara zaman ayırabilecek mi?

- a) Evet b) Hayır

8) Bu program ile çevresel konularda çalışma yapma istekliliğini nasıl ifade edersiniz?

- a)Çok istekli b) Ortalamanın altında istekli
c) Ortalama istekli d) bunu yapacak kişi

9) Grup çalışması sırasında yapılan konuşmalar tartışmalar ve özel konuların gizliliğine önem verir mi?

- a) Evet b) Hayır

1) Tüm grup çalışmalarına düzenli olarak katılabilecek mi?

- a)Evet b) Hayır

11) Okulda güvendiği ve sevdiği iki kişinin ismi

1).....

2).....

12) Yapılacak çalışmayla ilgili olarak düşüncesi belirtir misiniz?

- a)Olumlu b) Olumsuz c) Bir fikir sahibi değil

Ek7: Akran Yardım Çalışması Duyurusu

ÖĞRENCİLER ARANIYOR.....

- ±Akran Yardımcılığı eğitimi almak isteyen,
 - ±Çevre sorunları ile ilgilenen,
 - ±Rehberlik servisiyle birlikte çalışmak isteyen öğrenciler
- Sizi rehberlik servisine bekliyoruz...



BAŞVURACAK ÖĞRENCİLERDE ARANACAK ÖZELLİKLER

- ❑ İnsanları anlama konusunda istekli,
- ❑ İletişim becerilerinde yetenekli,
- ❑ Grup çalışmasına yatkın,
- ❑ Eğitim çalışmalarına düzenli olarak katılabilecek

Basvuru yeri: Rehberlik servisi (1)

Basvuru tarihi: 30.09.09-9.10.09

EK 6: Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı

Çevreye Duyarlı Akran Yardım Programı

1.OTURUM

Amac: Tanışmak, grubun işleyişiyle ilgili kuralları oluşturmak. Akran yardımcılığı kavramını tanıtmak, çalışmaya katılımı ve uyumu vurgulamak. Grup çalışmasıyla ilgili bireysel beklentileri belirlemek, güveni tesis etmek, işbirliği eğilimlerini güçlendirmek.

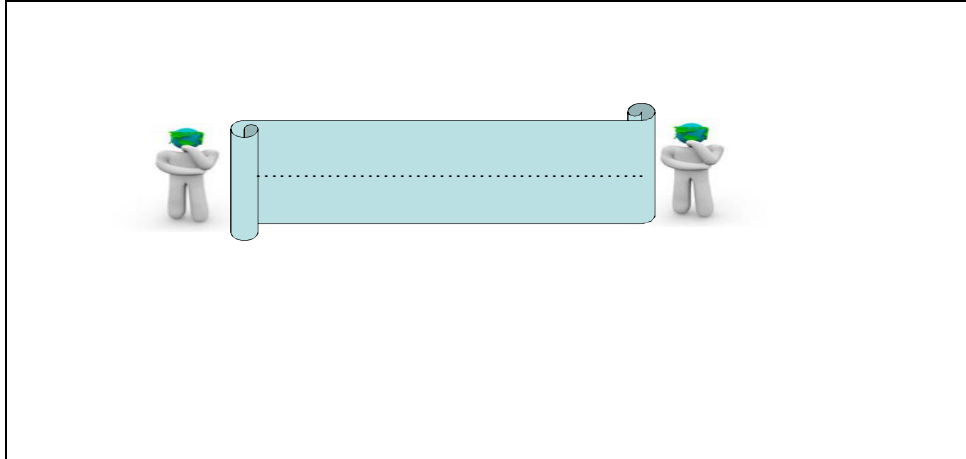
Kullanılan Araçlar: Tanışma etkinliği formu, renk seçimi formu, akran yardımcılığı sözleşmesi, çevre etkinliği için kullanılacak materyaller (kürek, farklı niteliğe sahip atıklar), yaka kartları (Materyal 1), top, boş kağıt ve zarf.

Uygulama

1) Uygulamaya tanışma etkinliği ile başlandı. Önce Psikolojik Danışman kendini tanıttı. Ardından grup üyelerine yaka kartları dağıtıldı ve kartların üzerlerine isimlerini yazmaları istendi.

(Grup üyelerinin, akran yardımcılığı oturumlarında kullandıkları yaka kartları aşağıdaki gibidir).

Materyal 1: Grup Üyelerinin Kullandıkları Yaka Kartları



Grup üyelerinin birbirlerini tanımaları için üç farklı etkinlik uygulandı. Psikolojik danışman, grup üyelerine seçtiği bir rengi ve bu rengin kendisi için neyi ifade ettiğini açıkladı. Sonrasında grup üyelerine renk seçimi formu dağıtıp doldurmalarını istedi. Form doldurulduktan sonra her üyeden bu forma yazdığı bilgileri paylaşması istendi.

Materyal 2: Renk Seçimi Formu

| |
|--|
| Sizi en iyi tanımlayacak olan rengi seçerek nedenini açıkla mısınız? |
| Benrengim. Çünkü..... |
| |
| |
| |

* Bu etkinlik Tindall ve Shirley-Salmon (1990: 7) "warm up to getting acquainted" etkinliğinden alınmıştır.

Grup üyelerinin birbirlerini daha iyi tanımalarını ve grup üyelerinin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla uygulanan ikinci tanışma etkinliği uygulamasında grup üyeleri ikişer kişilik gruplara ayrıldı (Tek kalan grup üyesi araştırmacı ile eşleşti). Daha sonra tanışma etkinliği formunda bulunan soruları grup üyelerinin birbirlerine sormaları istendi. Soruların her birini birbirlerine sormaları için grup üyelerine gerekli süre verildi. Ardından verilen cevaplara göre grup üyelerinin birbirlerini gruba tanıtmaları sağlandı.

Materyal 3: Tanışma Etkinliği Formu

| Tanışma Etkinliği Formu |
|---|
| 1) İsminiz nedir? |
| |
| 2) Aileniz kaç kişiden oluşuyor? |
| |
| 3) Bu okula gelmeye nasıl karar verdiniz? |
| |
| 4) 40 yaşına geldiğinizde dünyada ne gibi değişiklikler olmasını bekliyorsunuz? |
| |
| 5) Yunus balığı olsaydınız hayat sizin için ne ifade ederdi? |
| |
| 6) Haftanın en sevdiğiniz günü hangisidir? Sebebini söyler misin? |
| |
| 7) 30 yaşına geldiğinde nasıl bir hayatınızın olmasını hayal ediyorsun? |
| |

*Bu etkinlik Tindall (2009: 28) etkinliğinden ÇDAY çalışması için uyarlanmıştır.

Üçüncü uygulamada ise psikolojik danışman elindeki topu gruptan birinin ismini söyleyerek atacağını ve bu kişinin topu yakaladıktan sonra gruptan birinin ismini söyleyerek ona doğru atmasını istediğini belirtti. Örnek bir uygulama psikolojik danışman tarafından gerçekleştirildi. Ardından grup üyelerinin katılımı ile etkinlik gerçekleştirildi. Bu etkinlik sonunda gönüllü bir grup üyesi tarafından grup içerisinde bulunan tüm üyelerin ismini söylemesi istendi (Bu etkinlik Tindall (2009: 20)'dan alınmıştır). Ardından psikolojik danışman tüm grup üyelerinin isimlerini sırası ile söyledi.

2) Tanışma etkinlikleri tamamlandıktan sonra psikolojik danışman tarafından grup çalışmasının amacı kısaca açıklandı. Bu açıklamada, çevreye duyarlı akran yardım çalışmasının içeriği, amacı, akran yardım kavramının kısa tarihi ve akran yardımcılarının işlevlerine değinildi. Bununla beraber bu çalışmanın araştırma amaçlı olduğu ve video çekimlerinin sadece araştırma için kullanılacağı belirtildi. Yapılacak çalışma hakkında grup üyelerine kısaca bilgi verildi.

3) Grup üyelerinin bu çalışma sonunda ulaşmak istedikleri amaçları fark etmelerini sağlamak amacıyla her bir grup üyesine boş kağıt ve zarf verilerek, çevreye duyarlı akran yardım çalışması sonucunda ulaşmak istediklerini kağıda yazmaları istendi. Grup üyelerinden gönüllü olanların yazdıklarını grup ile paylaşmaları sağlandı. Son hafta yapılacak oturumda beklentilerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakmak amacıyla her bir grup üyesinin yazdığı metin zarf içerisine kondu.

4) Grup üyelerinden bu çalışma boyunca kazanmak istedikleri becerileri bunun için neler yapmasını planladıkları düşünceleri istendi. Bunları grup ile paylaşmaları sağlandı (Psikolojik danışman tarafından katılımcıların kazanmayı ve karşılığında gruba vermeyi planladıkları şeyler tahtaya yazılarak üzerinde tartışıldı).

5) Üyelerden üçer kişilik gruplar oluşturuldu ve grup çalışması sırasında uyulmaları gerektiğini düşündükleri kuralları yazmaları istendi. Tüm grupların önerileri değerlendirilerek grup kuralları psikolojik danışman tarafından tahtaya yazıldı. Psikolojik danışman belirtilmeyen maddeleri grup üyelerine sundu. Grup üyeleri ile maddeler üzerinde konuşuldu ve uyuma ilişkin beklentiler vurgulandı.

Çevreye Duyarlı Akran Yardımcılığı eğitimi için oluşturulan grup kuralları aşağıda özetlenmektedir.

Akran Yardımcılık Kuralları

Akran Yardım Kuralları

- Grup çalışmasına zamanında katılmak,
- Çalışma içerisinde alınan sorumlulukları yerine getirmek,
- Grup içerisinde diğerlerine saygılı davranmak,
- Yardım isteyen üyelere karşı saygı ve anlayışlı olmak,
- Grup çalışması esnasında cep telefonunu açık tutmamak,
- Uygulama sürecindeki özel yaşantıları grup dışındaki kişilerle paylaşmamak,
- Grup bütünlüğünü bozucu davranışlarda bulunmamak,
- Davranışlarda şiddetten kaçınmak,
- Grup üyelerinin kendilerini rahatça ifade etmelerini sağlamak,
- Oturumlara düzenli olarak katılmak.

6) Psikolojik danışman akran yardımcılarının uyması gereken kurallar üzerinde durdu. Akran yardımcılığı ile profesyonel psikolojik danışmanlık arasındaki farklar vurgulandı.

7) Gizliliğin önemi üzerinde duruldu. Bu bağlamda üyelerle gizlilik ve akran yardımcılığı sözleşmesi imzalandı. Akran yardımcılığı için hazırlanan sözleşme aşağıdaki gibidir.

Akran Yardım Sözleşmesi

AKRAN YARDIM SÖZLEŞMESİ

Akran Yardım eğitiminde;

- Akran yardım uygulamasına katılımda gönüllülük esastır.
- Önemli bir neden olmadıkça uygulamalara katılım zamanında olmalıdır.
- Uygulama sürecinde yapılan etkinliklere katılımı sağlamak ve verilen ödev ya da sorumluluklar yerine getirilmelidir.
- Ayrılmayı gerektiren ciddi bir durum olmadıkça bitirinceye kadar uygulamalara katılım sağlanmalıdır.
- Diğer kurallara uyum sağlanmalıdır.

Üye

Adı Soyadı

İmza

Akran Yardım Eğitimi Veren

Zehra Nesrin BİROL

İmza

8) Grup üyeleri arasından gönüllü bir kişinin birinci oturumun özetini yapması sağlandı.

9) Grup üyelerinin her birinden oturumun değerlendirmesini kendilerine verilen kağıtlara yazmaları istendi (Kağıtlara isim yazmamaları belirtildi). İkinci oturuma kadar güvenilir insanın özelliklerinin neler olduğu konusunda düşünmeleri istendi.

10) Çevre konusunda yapılacak etkinlik için grup üyeleri okulun bahçesine çıkartıldı ve bahçede dört farklı çukur açmaları sağlandı. Bu çukurlara çöp olarak kabul edilen farklı atıklar yerleştirilerek (meyve sebze artıkları, demir ve alüminyum parçası, plastik atıklar ve kağıt) ve üzerleri grup üyeleri ile birlikte kapatıldı. On haftalık grup çalışmasının sonunda bu yerlerin açılacağı farklı atıkların toprağa nasıl karıştığını inceleneceği belirtilerek oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 150 dakika

2.OTURUM

Amaçlar: Yardım davranışı özelliklerinin fark edilmesini sağlamak, üyelerin kişisel özelliklerini tanımalarına yardımcı olmak, ihtiyaçların farklılığı konusunda bilinç oluşturmak, güvenilir kişi özelliklerinin fark edilmesi, çevresel sorunların dünyayı nasıl etkilediği konusunda bilinç kazandırmak.

Kullanılan Araçlar: Yardım değerleri formu, yardımcı kişi formu, gazete ve dergilerden kesilmiş resimler, sözsüz müzik, projeksiyon, boş piramid formu, insanların ihtiyaçlarını vurgulayan cümleler, resim çizmek için gerekli materyal, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle ilgili sunu, makas, yapıştırıcı, körfez savaşının sonuçlarıyla ilgili fotoğraflar.

Uygulama

1) Bir grup üyesi önceki oturumun özetini yaptı.

2) Bu oturuma üyelerden dokuzu katılırken ikisi katılmadı. Grup kuralları gereğince katılmayan iki üye grup uygulamasından çıkarıldı.

3) Ev ödevleri kontrol edildi. Bu bağlamda güven duyan insanların özellikleri tartışıldı.

4) Bireylerin birbirinden farklı değerlere sahip olduğunun anlaşılması sağlamak için yardım değerleri formu grup üyelerine dağıtılarak formda bulunan yardım değerlerini kendilerini düşünerek uygun şekilde doldurmaları istendi.

Materyal 4: Yardım Değerleri Formu

| Yardım Değerleri Formu | |
|--|-------|
| Sevgili öğrenciler, | |
| Bu formda bazı değerler verilmiştir. Listeyi dikkatle inceleyerek sizin için önem sırasına göre değerleri sıralamanız istenmiştir (en yüksekte en küçüğe doğru). Listede bulunmayan ve sizin için önemli olan değerler varsa bunları da listenin sonunda bulunan boş yerlere ekleyerek sıralamayı gerçekleştirebilirsiniz | |
| DEĞER | SIRA |
| Aile | |
| Arkadaş | |
| Macera | |
| Anlamli bir çalışma gerçekleştirmek | |
| Diğer insanlara yardımcı olma | |
| Başarılı olmak | |
| Eğlenmek | |
| Sağlık | |
| Sakin bir yaşam | |
| | |
| | |

*Bu etkinlik Tindall (2009: 42) etkinliğinden uyarlanmıştır.

Psikolojik danışman tarafından tahtaya yapılan tablo ile grup üyelerinin her birinin değer sıralaması tablo üzerinde işaretlendi. Bu işaretlemelere dikkat çekilerek kişilerin farklı değerlere sahip oldukları vurgulandı.

5) Yardım etme davranışı konusunda farkındalığı arttırmak amacıyla grup üyelerinden kendilerine gerçek hayatta yardım eden bir kişiyi hayal etmeleri istendi. Hayal etme işlemi müzik eşliğinde ve psikolojik danışmanın yönlendirmesi ile gerçekleştirildi. Bu işlem bitince, grup üyelerinden kendilerine yardımcı olan kişinin dikkat çekici

özelliklerini yazarak ya da çizerek ifade etmeleri istendi. Bu işlemi bittikten sonra çizimleri ya da yazdıkları hakkındaki duygu ve düşüncelerini grup ile paylaşımları sağlandı. Kendilerine yardım eden kişilerle ilgili özellikler tahtaya yazılarak insanların yardım alırken etkilendikleri durumlara vurgu yapıldı (Bu etkinlik Tindall (2009: 78 etkinlikle yönlendirilmiş hayal tekniğinin birleştirilmesinden oluşturulmuştur). Paylaşım sırasında psikolojik danışman olumlu yardım davranışlarına vurgu yaptı. Paylaşım bittikten sonra psikolojik danışman tarafından eksik kalan yardım davranışları üzerinde duruldu.

6) Yardım davranışları konusundaki farkındalığın pekiştirmek amacıyla grup üyelerine yakın zamanda yardım eden bireyleri düşünerek, yardımcı kişi formunu doldurmaları istendi. Formu doldurmalarının ardından gruptakilerle paylaşımları sağlandı. Yardım ederken kelimelerin, vücut duruşunun ve davranışların etkilerine dikkat çekildi.

Materyal 5: Yardımcı Kişi Formu

| Yardımcı Kişi Formu | | | | |
|--|-------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|
| Sevgili öğrenciler, Size yardımcı olan kişiyi düşünerek aşağıdaki soruları cevaplamanız isteniyor. Bunu her bir satırda üç farklı kişi için gerçekleştiriniz. | | | | |
| | Yardım eden Kişi Kimdi? | Size Yardımcı Olurken Vücut Dili Nasıldı? | Yardım Ederken Size Ne Söyledi? | Yardım Ederken Size Nasıl Davrandı? |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |

*Bu etkinlik Tindall (2009: 42) etkinliğinden esinlenerek geliştirilmiştir.

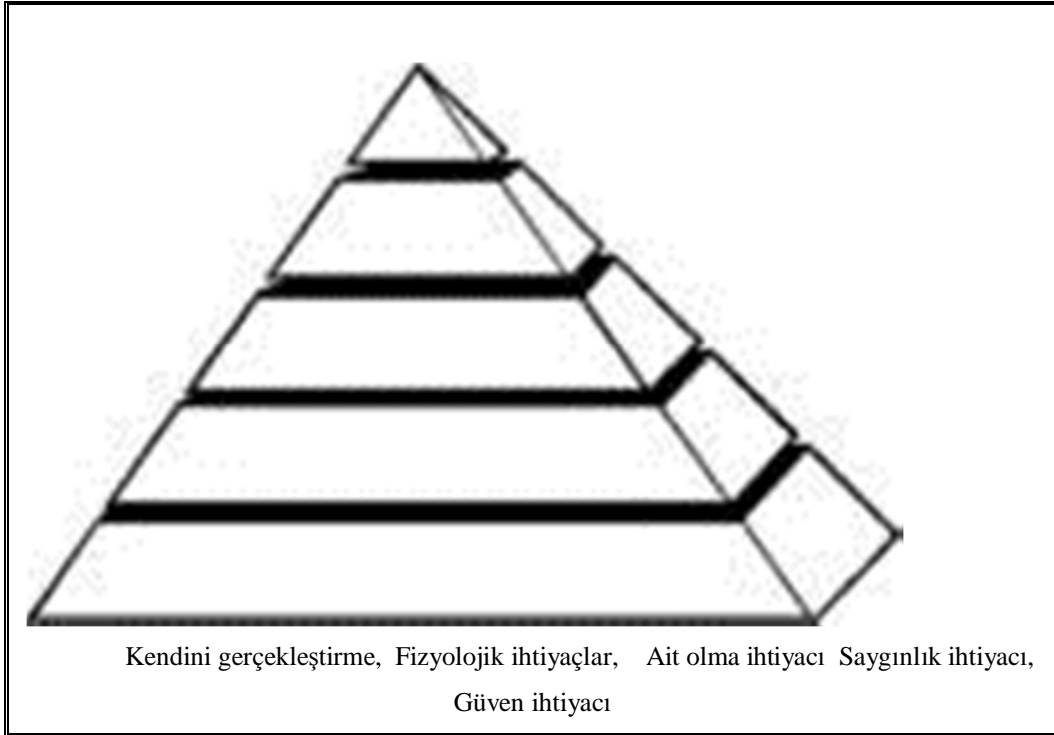
Bu etkinliğin ardından yardım davranışlarının neler olduğu üzerinde duruldu. Bunları dinleme, yorum yapma, empati ve problem çözme davranışları olduğu ve bunlar hakkında ilerleyen oturumlarda bilgi verileceği belirtildi.

7) Yardım davranışları konusundaki farkındalığı arttırmak amacıyla grup üyelerinden gazete ve dergilerden kesilmiş fotoğraflar arasından makas ve yapıştırıcı

kullanarak yardım davranışına sahip bir kişiyi resmetmeleri istendi (yeni bir resim oluşturmaları). Oluşturdukları resmi grup ile paylaşmaları ve resimdeki yardım davranışını açıklamaları istendi. Grup üyelerinin resimler aracılığıyla dile getirmediği özelliklerden bazıları psikolojik danışman tarafından üyelerle tartışıldı.

8) Bireysel ihtiyaçların hiyerarşik olarak farklılaştığını vurgulamak için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden bahsedildi. Ardından ihtiyaçlar hiyerarşisine benzer bir şekli içeren materyal dağıtılarak üçer kişiye ayrılan gruplardan, bu materyaldeki boş yerleri liste ile belirtilen kavramlardan doldurmaları istendi.

Materyal 6: Boş Piramit Formu



*Bu etkinlik Cox (1999: 8) bilgiler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Kendileriyle, aileleriyle ve diğer insanlarla ilgili ihtiyaçların neler olduğu konusunda grup üyeleri ile tartışma yapıldı.

9) Körfez savaşının çevreye verdiği zararlar fotoğraflar aracılığıyla üyelere gösterildi. Bu şekilde örnek bir uygulamayla çevreye verilen zararlar konusunda farkındalık sağlanmaya çalışıldı. Fotoğraflar hakkında grup üyelerine sorular soruldu. Körfez savaşının etkilerinin sadece savaşın geçtiği ülkeyi değil tüm yerküreyi etkilediği vurgulandı.

- 10) Grup içerisinde bir üyenin oturumun özetini yapması sağlandı.
- 11) Grup üyelerinin ikinci oturumdan öğrendikleri, beğendikleri ve beğenmedikleri noktaları isim yazmadan yazmaları sağlanarak oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 120 dakika

3.OTURUM

Amaçlar: Bireysel farklılıkları öğretmek, arkadaş etkisi üzerinde durmak, yerküre üzerindeki canlıların insan davranışlarından nasıl etkilendiğini kavratmak.

Kullanılan Araçlar: Nasrettin Hoca'nın farklılıklar resmi, insanlar arasındaki farklılıklar formu, arkadaş özellikleri formu, olumlu - olumsuz arkadaş formu, resim çizmek için gerekli materyal, boş kağıt.

Uygulama

- 1) Bir üyenin önceki oturumun özetini yapmasıyla başlandı.
- 2) Bireyler arasında farklılıkların anlaşılması amacıyla Nasrettin Hoca'nın iki benzer resminden oluşan form grup üyelerine dağıtılarak bu iki resim arasındaki farkların bulunması istendi. İki benzer resim arasındaki farkın bulunmasından sonra tüm insanlar arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıkların da bulunduğu vurgu yapıldı.
- 3) İnsanlar arasındaki farklılıklar formu tahtaya (duvar yapıştırıcısı-uhutac-kullanılarak) asılarak, bu cümleler hakkında grup üyelerinin düşünceleri alındı.

Materyal 7: İnsanlar Arasındaki Farklılıklar Formu

- İnsanlar Hakkındaki Farklılıklar Formu
- Hepimiz birbirimizden bir çok yönden farklıyız. Ancak temelde hepimiz insanız.
- Farklılıklarımız bizi eşsiz ve özel yapar
- Bütün insanlar besin, yiyecek, barınacak bir yer, sevgi ve saygı gibi aynı temel ihtiyaçlara sahiptir.
- Uzlaşmak kendimiz ve başkalarını kabul etmek demektir
- Bir hepimiz farklılıklarımız ne olursa olsun, bir bütünüün parçalarıyız ve birbirimize bağlıyız.
- Başkalarının eşsizliklerini takdir etmek önemlidir

* Bu etkinlik Erkan (2004: 27) "Farklı ve özel" etkinliğinden alınmıştır.

4) Arkadaş özellikleri formu grup üyelerine dağıtılarak üç farklı arkadaşını düşünerek kendileri için bu kişilerin önemli olma sebeplerini dağıtılan forma yazmaları istendi. Grup üyelerinin yazdıklarını grup ile paylaşmaları sağlandı. Tüm insanları farklılıklarının özel yaptığına vurgu yapıldı.

Materyal 8: Arkadaş Özellikleri Formu

| Arkadaş Özellikleri Formu | | | |
|---|-----------------|--------------------|------------------|
| Sevgili öğrenciler, Bu formu sizin için önemli olan üç arkadaşınızı düşünerek doldurmanız istenmektedir. | | | |
| | Arkadaşının adı | O farklıdır Çünkü, | O özeldir, Çünkü |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

*Erkan (2004: 29) arkadaşım özel ve farklı etkinliğinden alınmıştır.

5) Grup üyeleriyle tek tek bireysel farklılığın yararları tartışıldı. Bu durumun kendini ve diğerlerini anlamadaki işlevi üzerinde duruldu. Yardım becerilerine sağlayacağı katkılar vurgulandı.

6) Üyelerden dağıtılan olumlu-olumsuz arkadaş formunu doldurulmaları istendi. Yazılan bilgilerin tüm üyelerle paylaşılarak tartışıldı.

Materyal 9: Olumlu- Olumsuz Arkadaş Formu

| <u>Olumlu Arkadaş Etkisi</u> | <u>Olumsuz Arkadaş Etkisi</u> |
|------------------------------|-------------------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |

* Tindall (2009: 77) "The Power of Peer" etkinliğinden alınmıştır.

7) Grup üyelerinden bir ağaç çizmeleri istendi. Çizdikleri ağacı düşünerek onun dilinden dünyadaki değişikliklerin doğa üzerindeki etkilerini belirlemeleri istendi. Belirlenen özelliklerin grup üyeleri ile paylaşıldı.

8) Kendilerinde bulunan olumlu ve olumsuz özelliklerin yardım etme davranışlarını nasıl etkileyeceği konusu grup üyelerine ev ödevi olarak verildi.

9) Bir üye özet yaptı ve oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 120 dakika

4. OTURUM

Amaçlar: Yakınımızda bulunan çevresel sorunların fark edilmesi, iletişim kavramının öğrenilmesi, iletişimi engelleyen durumların kavranması, küresel ısınma ve sera gazı kavramının anlaşılması ve yerküre üzerindeki etkilerinin öğrenilmesi. Yardım davranışlarının kişisel özelliklerden nasıl etkilendiğinin fark edilmesi ve sözel olmayan beceriler hakkında bilgi kazandırılması.

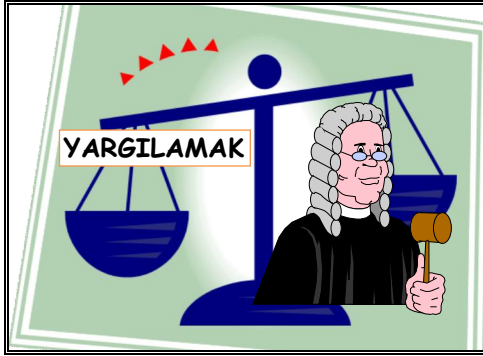
Kullanılan Araçlar: İletişim engelleri kartları, duygu ifadeleri formu, küresel ısınma ve sera gazı etkisi konusunda hazırlanmış video, iletişim becerileri konusunda hazırlanmış sunu, iletişim döngüsü formu.

Uygulama

- 1) Bir üyenin üçüncü oturumun özetini yapmasıyla başlandı.
- 2) Grup içerisinde uyulması gereken kurallar gönüllü bir üye tarafından hatırlatıldı.
- 3) Ev ödevi hakkında geri bildirimler alındı.
- 4) İletişim döngüsü formu aracılığıyla iletişim kavramı anlatıldı. İletişimin tek taraflı olmadığına vurgu yapıldı.

5) Psikolojik danışman tarafından yardım sürecinde iletişimin önemli olduğu belirtildi. Bazı durumların iletişimi olumsuz etkilediğini vurgulanarak iletişim engelleri kartları aracılığıyla bu durumlar anlattı.

Materyal 10: İletişim Engelleri Kartları

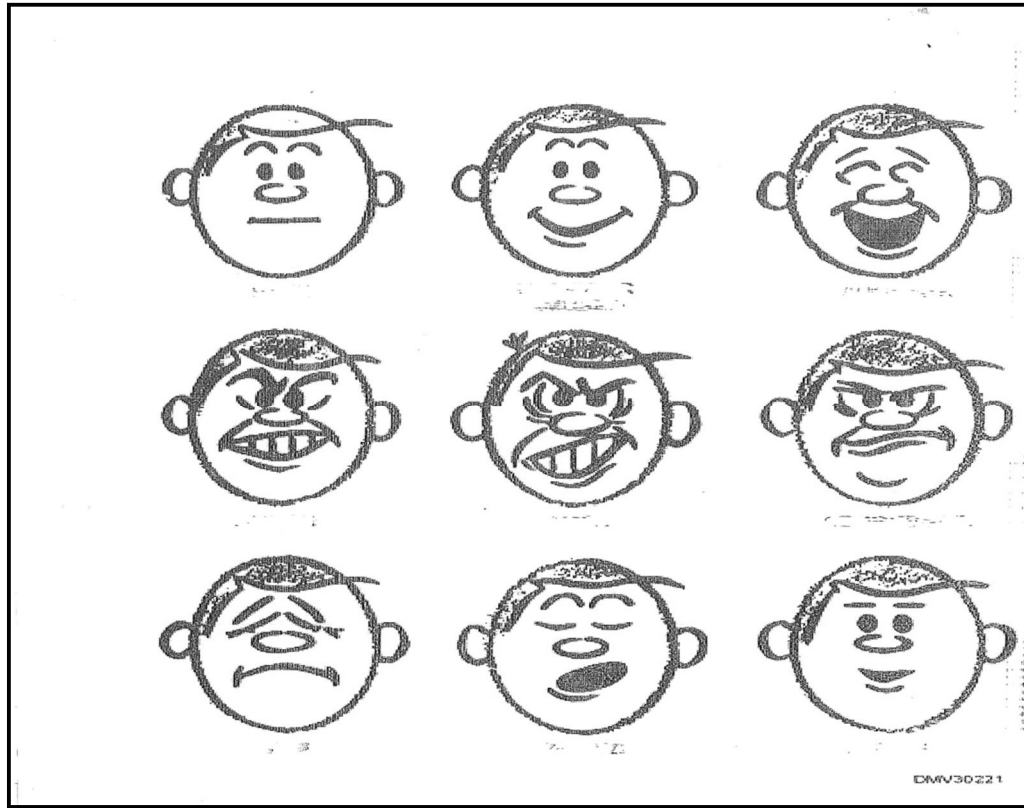




6) İletişim engellerinin neler olduğunu pekiştirmek amacıyla psikolojik danışman tarafından okunan cümlelerde bulunan iletişim hatalarını grup üyelerinin bulması istendi.

7) Sözel olmayan beceriler üzerinde duruldu. Ses tonu, duruş, el- kol hareketi, jest ve mimikler, giysiler ve mesafenin iletişimdeki önemi üzerinde duruldu. Sözel olmayan iletişim ile duygusal ifadeler arasındaki ilişkiye vurgu yapıldı. Örnek uygulama için üyelere duygu ifadeleri formu dağıtıldı ve formdaki resimlerin altına uygun duygusal ifadeyi yazmaları istendi. Yazılanlar daha sonra grup içerisinde tartışıldı.

Materyal 11: Duygu İfadeleri Formu



*Bu etkinlik Selçuk ve Güner (2004: 3)'in öfke kontrolünde duyguların tanınması etkinliğinden yararlanılmıştır. Yüz İfadeleri internetten alınmıştır.

8) Grup üyelerinden ikişer kişilik gruplara ayrılarak sırt sırta oturmaları ve bir konu hakkında beş dakika konuşmaları istendi (Açıkta kalan üye ile araştırmacı eşlendi). Sonra aynı konu da karşılıklı oturarak beş dakika konuşmaları istendi. Her iki durum hakkında grup üyelerinin fikirleri alınarak yüz yüze iletişimin önemi üzerinde duruldu (Bu etkinlikte Voltan-Acar (2002; 8-9) sırt sırta konuşma ve yüz yüze konuşma etkinliği kullanılmıştır).

9) Küresel ısınma ve sera gazı etkisinin anlaşılması amacıyla TRT'nin Çevre ve Orman Bakanlığı ile ortak çalışması olan video izletildi. İzlemeye başlamadan önce görüntülerle ilgili sorular sorulacağı bu nedenle önemli gördükleri noktaları not alabilecekleri belirtildi. Video izletildikten sonra küresel ısınmanın nedenleri, sera gazı etkisinin ne olduğu ve kişilerin günlük hayatlarında uygulayabilecekleri önlemler tartışıldı. Psikolojik danışman tarafından sera gazı etkisi, çevresel sorunların nedenleri ve günlük yaşam içerisinde alınabilecek önlemler hakkında bir özetleme yapıldı.

10) Niçin ve neden sorusunun kullanımının iletişim üzerine etkisi grup üyeleriyle tartışıldı. Psikolojik danışman tarafından niçin ve neden sorusunun iletişimi engelleyen soru kalıpları olduğu ve sıklıkla kullanılmaması gerektiği üzerinde duruldu.

11) Bir üye özet yaptıktan sonra oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 140 dakika

5.OTURUM

Amaçlar: Sözel iletişimin önemini kavratmak, etkili soru sorma ve dinleme yöntemlerini öğretmek. Duygu yansıtmayı öğrenme, duyguların iletişimdeki önemini anlatmak. Benzer olaylara insanların farklı tepkiler verebileceği konusunda farkındalık sağlamak, doğadaki ayrıntıların anlaşılmasını sağlamak, özetleme yapmayı öğretmek.

Kullanılan Araçlar: İletişim konusunda hazırlanmış sunu, yarım bırakılan cümle formu, duygu hikayeleri, açık uçlu ve kapalı uçlu soru örnekleri, etkili dinleme özellikleri kartı ve renkli kağıtlardan yapılmış içi boş fotoğraf çerçeveleri.

Uygulama

1) Dördüncü haftanın özeti yapıldı.

2) Psikolojik danışman tarafından hazırlanan sunu ile grup üyelerine sözel iletişimin önemi konusunda bilgi verildi ve tartışma yapıldı. Sözel iletişimin önemli unsurlarından birinin etkili dinleme olduğu belirtildi. Hazırlanan kart yardımıyla etkili dinlemenin özellikleri anlatıldı.

Materyal: 12 Etkili Dinleme Özellikleri Kartı

| Etkili Dinlemenin Özellikleri | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| ❖ | Konuşanın yüzüne bakmak, |
| ❖ | Beden olarak ona yönelmek, |
| ❖ | Göz teması kurmak, |
| ❖ | Konuşana doğru eğik durmak, |
| ❖ | Dinlerken rahat olmak. |

3) İletişim ve duygu üzerinde duruldu. Üyelerin karşılıklı konuşmaları ve bu konuşmada karşılarındaki kişinin duygusunu tespit etmeleri istendi. Bu duyguyu bulduktan sonra nasıl karşı tarafa aktaracakları hakkında bilgi verildi.

4) Özetleme yapmanın önemi üzerinde duruldu. Grup üyelerine özetleme formu dağıtılarak örneği incelemeleri ve sonrasındaki cümlelerde anlatılanları özetlemeleri istendi

Materyal 13: Özetleme Formu

Özetleme Formu

Yardım Alan: Gerçekten nereden başlamam gerektiğini bilmiyorum.

Akran Yardımcısı: Nasıl başlayacağını tam olarak bilmiyorsun.

Yardım alan: Ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Arkadaşım bazen çok kibar bazen de çok kaba.

Akran Yardımcısı:.....

Yardım Alan: Annem ile babam bana güvenmediği için zor anlar yaşıyorum. Her hafta sonu dışarı çıktığımda sorunla karşılaşıyorum.

Akran Yardımcısı:.....

Yardım Alan: Her sabah erken kalkmaktan yoruldum ama bunu yapmak zorundayım

Akran Yardımcısı:.....

*Bu etkinlik Tindall (2009: 134) “discriminating and responding by paraphrasing” etkinliğinden yararlanılmıştır.

Yapılan uygulamalarla grup üyelerinin karşılıklı konuşmaları ve bu konuşmaları özetleyebilme becerilerini geliştirmeye çalışıldı.

5) Farklı durumları ifade eden yarım bırakılmış cümleler projeksiyonla duvara yansıtıldı. Grup üyelerinden bu cümleleri bir duygu ile tamamlamaları istendi. Cümleler tamamlandıktan sonra psikolojik danışman tarafından bireylerin benzer durumlara farklı tepki vermesinin nedeni anlatıldı.

Materyal 14: Yarım Bırakılan Cümleler

1. Annem bana söz verdiği yemeği pişirmedeğinde,
.....
2. Çok istediğim bir şeye sahip olamayacağımı anladığımda,
.....
3. Bir sınavdan düşük not aldığımda,
.....
4. Öğretmenimiz bir arkadaşına " aferin" dediğinde,
.....
5. Hastalanıp okula gidemediğimde,
.....
6. Sınıfımıza yeni bir arkadaş geldiğinde,
.....
7. Arkadaşlarla bahçede oynarken düştüğümde,
.....
8. Bayram tatili geldiğinde,
.....
9. İki arkadaşım birbiri ile kavga ettiğinde,
.....
10. Sevdiğim bir diziyi izlerken televizyon bozulduğunda
.....

*Bu etkinlik Erkan (2009: 170) "Kim ne yapıyor?" etkinliğinden alınmıştır.

6) Grup üyelerine dört hikaye anlatıldı ve hikayenin kahramanının hissettiği duyguları ifade etmeleri istendi.

Materyal 15: Duygu Hikayeleri

1. Durum

Tatile giderken en sevdiğim elbiseleri, kitaplarımı, arkadaşlarımın bana verdiği hediyeleri bavula koymuştum. Ama otobüsten indiğimde bagajlarım otobüsten çıkmadı. Tüm aramalarımıza rağmen bavulumu bulamadım. Bir yerlerde kaybolmuştu. Ama nerede?

2. Durum

Geçen akşam ne olduğunu bilmeden televizyonda bir film izlemeye başladım. Ancak gece kabus görürüm diye filmi sonuna kadar seyredemedim. Kapıyı iyice kilitledim. Bütün pencerelerin kapalı olup olmadığını kontrol ettikten sonra yatağa gittim.

3. Durum

Bugün başıma neler geldi biliyor musun? Pili zayıfladığı için saat geri kalmış. Bende saat yedi sanarak sekizde kalktım. Okula gelmek üzere telaşla koştururken anahtarımı kaybettim. Kaçırduğım ilk derste okul takımı için seçme yapılmış ve okulda olmadığım için şansımı kaybettim. Bugüne kötü bir başlangıç yaptığım kesin, bakalım akşama kadar başıma neler gelecek.

4. Durum

Geçen Pazar günü başıma korkunç bir şey geldi. En iyi arkadaşımı yemeğe davet etmişim. Çok güzel zaman geçireceğimizi hayal ederek hazırlıklarımı tamamlamak üzereyken telefon çaldı. Telefon eden arkadaşım ve bir işi çıktığı için yemeğe gelemeyeceğini söyledi.

*Bu etkinlik Erkan (2004: 49) "Duyguları Tahmin Edebilir misin?" Etkinliğinden alınmıştır.

7) Psikolojik danışman tarafından açık uçlu ve kapalı uçlu sorunun ne olduğu, hangi durumlar için uygun oldukları açıklandı. Sonrasında grup üyelerine açık uçlu ve kapalı uçlu soru örnekleri formu dağıtılarak incelemeleri sağlandı. Sonrasında grup üyelerine kağıt dağıtılarak açık uçlu ve kapalı uçlu soru örnekleri yazmaları istendi. Yazılan soruların grup içinde paylaşması sağlandı.

Materyal 16: Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Örnekleri

Örnek 1

Akran Yardımcısı: Bugün yorgun musun?

Yardım Alan: Hayır

Örnek 2

Akran Yardımcısı: Yorgun gözüküyorsun. Bugün neler yaptın?

Yardım Alan: Kendimi yorgun hissediyorum çünkü tüm öğleden sonra ayaktaydım. Bu beni çok yordu.

Örnek 3

Akran Yardımcısı: Neden böyle yaptın?

Yardım Alan: Bilmiyorum.

Örnek 4

Akran Yardımcısı: Senin böyle davranma sebebini anlayabilmem için bu konuyla ilgili daha çok şey bilmem lazım.

Yardım Alan: Benim fikirlerimi önemsemediğin zaman kızıyorum ve sana soğuk davranıyorum.

Örnek 5

Akran Yardımcısı: İnsanlar seninle dalga geçtikleri için utandın mı?

Yardım Alan: Hayır.

Örnek 6

Akran Yardımcısı: Şaka sırasında büyük korku yaşadın. Bu korkunu bana anlatmak ister misin?

Yardım Alan: Birileri bir şey yaptığında ya da bir kişi bana kızdığı zaman sıkıntı yaşıyorum.

*Bu etkinlik Tindall (2009: 181)'in "Open invitations to talk open ended Questions" etkinliğinden uyarlanmıştır.

8) Psikoloji danışman tarafından renkli kartonlardan hazırlanan içi boş çerçeveler grup üyelerine verilerek okulun bahçesindeki bir doğa fotoğrafını bu çerçeve ile sabitlemeleri istendi. Bu fotoğrafın kendileri için ne ifade ettiğini grup üyeleri ile paylaşımları sağlandı.

9) Özet yapılarak oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 130 dakika

6.OTURUM

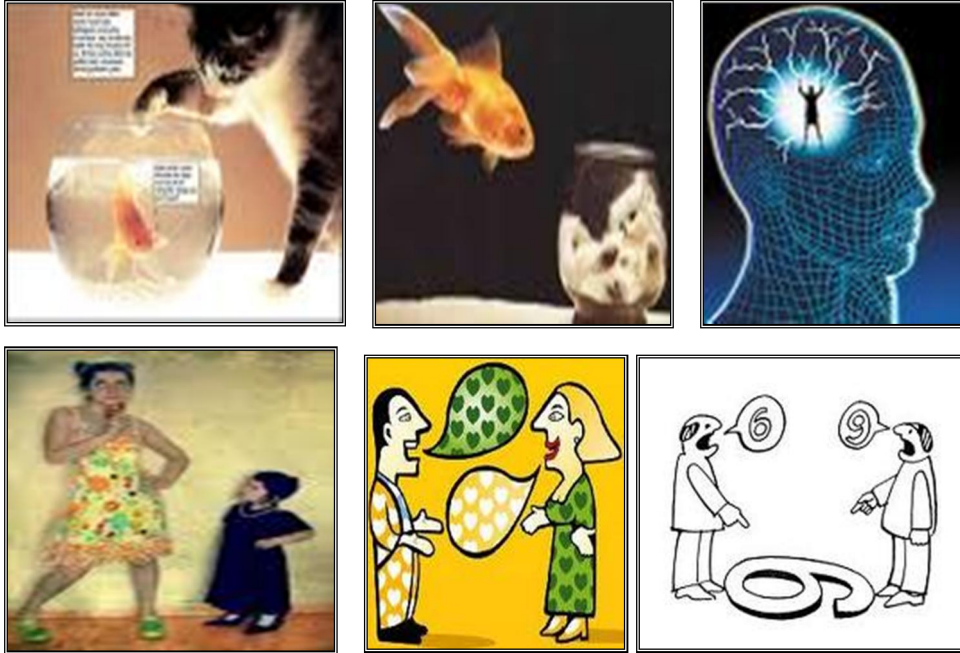
Amaçlar: Empati kavramının öğretilmesi, empati ve sempati kavramları arasındaki farkın kavratılması, duyguları ifade eden kelimelerin öğretilmesi, örtük duygu - açık duygu konusunda farkındalık sağlamak. Ekosistem kavramı konusunda farkındalık kazandırılması.

Kullanılan Araçlar: Empati ile ilgili resimler, üzüntü ve sevinci anlatan duyguların isimleri formu, eko sistem konusunda hazırlanmış video, siyah poşet, özetleme yapmak için örnek hikayeler, eko sistem konusunda gazete haberi.

Uygulama

- 1) Beşinci haftanın özeti yapılarak başlandı.
- 2) Empati kelimesinin anlamı grup üyelerine sorularak, onlardan gelen yanıtlar doğrultusunda açıklama yapıldı. Empatiyi resimle anlatan kartlar grup üyelerine gösterilerek resimlerin kendileri için ne anlam ifade ettiği tartışıldı. Empati ve sempati kavramları arasındaki fark vurgulandı.

Materyal 17: Empati Kartları



*Bu etkinliğin hazırlanmasında google'da empati kelimesinin karşılığında verilen görsellerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

3) Grup üyelerinin empati hakkında öğrendiklerinin pekişmesi amacıyla ‘*Bir başkasının ayakkabısını giyerek düşünmek sözünden kastedilen ne olabilir?*’ sorusu sorularak grup üyelerinin fikirleri alındı. Grup üyeleri düşüncelerini belirttikten sonra psikolojik danışman tarafından bir başkasının ayakkabısını giymek sözünden kastedilen açıklandı.

4) Empatinin doğru bir şekilde yapılabilmesi için duyguların önemli olduğu ve iletişim esnasında duyguların farklı kelimelerle ifade edilebileceği belirtildi. Üyeler üç gruba ayrılarak sevinç ifade eden duygu kelimelerini yazmaları istendi. Yazılan kelimelerin gruba paylaşılması sağlandı. Sevinci ifade eden kelimelerden üyelerce belirtilmeyenler psikolojik danışman tarafından tamamlandı. Ardından gruplardan üzüntü ifade eden duygu kelimelerini yazmaları istendi.

5) Duyguların örtük duygu ve açık duygu şeklinde sınıflandığı belirtilerek, her iki ifade hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Grup üyelerine hikayeler okunarak bu hikayedeki kahramanların açık ve örtük duygularının neler olduğu soruldu.

Materyal 18: Hikayeler

1. *Hikaye:* Tatile giderken en sevdiğim elbiseleri, kitaplarımı, arkadaşlarımın bana verdiği hediyeleri bavula koymuştum. Ama otobüsten indiğimde bagajlarım otobüsten çıkmadı. Tüm aramalarımıza rağmen bavulumu bulamadım. Bir yerlerde kaybolmuştu. Ama nerede?
2. *Hikaye:* Geçen akşam ne olduğunu bilmeden televizyonda bir film izlemeye başladım. Ancak gece kabus görürüm diye filmi sonuna kadar seyredemedim. Kapıyı iyice kilitledim. Bütün pencerelerinde kapalı olup olmadığını kontrol ettikten sonra yatağa gittim.
3. *Hikaye:* Bugün başıma neler geldi biliyor musun? Saatin pili zayıfladığı için geri kalmış. Bende saat yedi sanarak sekizde kalktım. Okula gelmek üzere telaşla koştururken anahtarımı kaybettim. Kaçırduğım ilk derste okul takımı için seçme yapılmış ve okul da olmadığım için şansımı kaybettim. Bugüne kötü bir başlangıç yaptığım kesinde bakalım akşama kadar başıma neler gelecek.
4. *Hikaye:* Geçen Pazar günü başıma korkunç bir şey geldi. En iyi arkadaşımı yemeğe davet etmiştim. Çok güzel zaman geçireceğimizi hayal ederek hazırlıklarımı tamamlamak üzereyken telefon çaldı. Telefon eden arkadaşımdaydı ve bir işi çıktığı için yemeğe gelemeyeceğini söyledi.

*Bu etkinlik Erkan (2004: 48) “Duyguları tahmin edebilir misin?” etkinliğinden alınmıştır.

6) TÜBİTAK tarafından ekosistem konusunda hazırlanmış olan video grup üyelerine izletildi. Video özetinin gönüllü bir grup üyesi tarafından yapılması sağlandı. Psikolojik danışman tarafından ekosistem hakkındaki haber grup üyelerine anlatılarak, bu haberde hatanın nerden kaynaklandığı soruldu. Grup üyelerinin yanıtları doğrultusunda ekosistem kavramı anlatıldı.

Materyal 19: Ekosistem Konulu Haber

Macquarie Adası

Avustralya'nın deniz kuşlarıyla ünlü Macquarie adasında son 30 yıl içerisinde yapılan çalışmalar eko sisteme müdahalenin sonuçlarının telafi etmenin ne kadar zor olduğunu ortaya koydu. Bilim adamları deniz kuşlarını korumak için adada bulunan kedileri yok ettiler. Bunun sonucunda nüfusu hızla artan tavşanlar kuşların yiyeceklerini yok etti. Tahribatın düzeltilmesi 16.2 milyon dolara mal oldu.

Dünya mirası listesine dahil olan Macquarie'deki deniz kuşlarını korumak için adanın kedilerden arındırılması önerisi başlangıçta güzel bir fikir gibi görünüyordu. Ancak bu proje, adada yaşayan tavşan nüfusunda patlayan ve kuşların besini için gerekli sebze ve bitkilerin tavşanlar tarafından yok edilmesiyle sonuçlandı. İngiliz Ekoloji Derneğinin dergisinde Dana Bergstrom ve arkadaşlarının kaleme aldığı makalede, Macquarie adasının kedilerden arındırılmasının "çevresel tahribata neden olduğu" ve bu tahribatın düzeltilmesinin 16,2 milyon dolara mal olacağı belirtildi.

Bergstrom, açıklamasında da 2000-2007 yılları arasındaki araştırmalarının yaygın bir ekosistem tahribatı olduğunu gösterdiğini söyledi. Araştırmanın, adanın kedilerden arındırılması projesinin beklenmeyen sonuçlarının, iyi niyetli olsa bile uzun süreçte düşünülmeden ekosisteme yapılan müdahalenin tehlikelerini gösterdiği kaydedildi. Adadan sorumlu olan Tazmanya Parklar ve Yaban Hayatı dairesi sözcüsü Liz Wren, başlangıçta kedilerin yok edilmesinin tavşan nüfusunu artıracak farkında olduğunu, ancak araştırmacıların kedilerin deniz kuşlarına verdiği zararı karşılamak için bu riske değer olduğunu belirttiğini aktardı. Wren, yeni planlarının da kedilerden sonra adanın fare ve tavşanlardan temizlenmesi olduğunu söyledi.

*Bu haber <http://www.agaclar.net/forum/showthread.php?t=12113> internet adresinden alınmıştır.

7) Plastik atıkların çevreye olan etkileri üzerinde duruldu. Plastik atıkların çevre için olumsuz etkileri tahtaya yazıldı. Siyah poşet kullanmanın sakıncalarından bahsedildi.

8) Özet yapılarak oturum sonlandırıldı.

SÜRE: 120 dakika

7.OTURUM

Amaçlar: İletişimde doğru yer ve zamanın önemini anlaşılması, ekran yardımcısının uyması gereken kuralların anlaşılması. Problem çözme ve karar verme

basamaklarının öğrenilmesi, değerlerin karar verme sürecindeki rolünün açıklanması ve enerji tasarrufu konusunda farkındalık kazandırılması.

Kullanılan Araçlar: Oyun hamuru, günlük hayatta kullanılan ev aletlerinin 10 dakika boyunca harcadığı enerji miktarları, problem çözme basamakları formu, değerler konusunda hazırlanmış bulmaca, karar verme basamakları formu, zaman ve mekanın önemi hakkında hikayeler.

Uygulama

1) Altıncı oturumun özeti yapılarak başlandı.

2) Üyeler üçer kişilik gruplara ayrılarak bireylere yardım ederken gerekli olduğunu düşündükleri özellikleri yazmaları istendi. Grup üyelerinin belirttiği özellikler Psikolojik danışman tarafından tahtaya yazıldı. Akran yardımında üç önemli özelliğin olduğundan bahsedildi. Bunlar; yardım edilen birey yerine sorumluluk almamak, bireye saygılı olmak ve olumlu-olumsuz yargıda bulunmamaktır. Psikolojik danışman tarafından verilen örneklerle bu özellikler açıklandı. Özellikle insanlara yardım ederken onlar adına sorumluluk almanın dezavantajları konusunda grup üyeleri bilgilendirildi.

3) Oyun hamuru dağıtılarak grup üyelerinden bir nesne yapmaları istendi. Grup üyelerinden nesneyi yapmayla ilgili olarak karar verme basamaklarını yazmaları istendi. Yazılan karar verme basamakları grup üyeleri ile tartışıldı (Bu uygulamada Tindall ve Sakmon-White (1990: 149) “Making Decision with Clay” etkinliğinden yararlanılmıştır).

Materyal 20: Karar Verme Basamakları

Karar Verme Basamakları

1. Problemi açıkça tanımlamak,
2. Alternatifleri araştırma (seçenekleri)
3. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemek,
4. En iyi alternatifi seçmek,
5. Karar vermek.

4) Alınan karar ile sahip olunan değerler arasındaki ilişki üzerinde duruldu. Grup üyelerinden çapraz bulmacanın içinde gizlenmiş olan değer kelimelerini bulmaları istendi.

Bu işlemden sonra değerlerin iletişim becerileri ve yardım davranışlarına arasındaki etkisi tartışıldı.

Materyal 21: Çapraz Bulmaca

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | D | G | G | B | L | İ | H | T | D | O | G | R | U | L | U | K | R | Y | Q |
| C | K | E | K | J | A | I | I | K | Ş | M | K | L | P | T | M | Y | F | M | A |
| Q | K | R | M | K | İ | B | A | R | L | I | K | N | K | G | K | R | V | N | Z |
| A | G | Ç | L | İ | H | T | D | O | G | Y | K | B | İ | H | V | F | V | K | X |
| Z | F | E | E | K | D | İ | A | A | M | H | V | V | Y | N | E | V | V | V | S |
| X | G | K | F | M | Y | M | H | S | F | N | E | D | İ | N | F | C | H | E | D |
| S | H | L | A | F | J | Ö | L | H | N | K | F | I | L | N | A | W | N | F | E |
| D | J | İ | K | E | K | Ç | A | J | V | M | A | L | İ | U | K | S | G | A | R |
| E | K | K | M | O | N | M | K | K | D | İ | K | İ | K | J | K | X | B | K | C |
| R | Ş | O | F | A | A | F | H | H | N | Ş | H | F | B | M | M | H | N | A | V |
| C | İ | O | N | E | M | T | K | S | A | M | İ | M | İ | Y | E | T | K | R | F |
| V | M | İ | I | J | F | V | Ö | K | R | G | H | Q | F | M | N | N | M | L | R |
| F | Ö | K | Ü | Ö | B | C | G | M | L | B | N | A | R | D | K | J | A | I | I |
| R | K | G | Ü | V | E | N | E | A | I | H | F | Z | I | H | Ş | M | C | K | K |
| I | Y | Y | P | M | | B | T | C | K | N | A | X | K | D | İ | K | X | E | İ |
| K | H | T | L | F | Ü | Ö | B | X | E | L | Y | C | İ | X | Ü | Ö | B | G | H |
| İ | D | Ü | Ş | Ü | N | C | E | L | E | R | D | F | Y | A | Q | L | W | Y | N |
| H | E | E | K | D | İ | Y | K | T | B | P | A | G | G | A | A | P | B | M | İ |
| N | D | F | Ü | Ö | B | H | A | M | Ş | Ş | F | N | H | S | S | Ş | M | K | L |
| İ | H | A | Y | I | B | K | E | G | İ | L | K | Ş | Q | A | D | Ü | K | L | O |
| M | O | K | J | K | A | M | F | T | D | O | S | T | L | U | K | Ş | P | O | M |
| E | P | B | K | D | İ | F | A | Z | Ü | T | Ç | Ü | A | B | D | İ | L | D | G |
| K | Ğ | Ü | A | M | Ç | M | K | K | N | M | Ş | M | K | L | D | Ç | Ş | S | T |
| L | H | S | Ü | Ö | B | F | | Ö | B | G | Y | Ş | M | K | L | K | Ğ | Z | Z |
| İ | H | İ | K | D | İ | Ü | Ö | B | O | T | T | N | F | K | N | M | Ü | B | K |
| N | B | A | D | A | L | E | T | | K | Z | A | H | C | B | K | N | İ | J | Ö |

Gerçeklik, İnanç, Doğruluk, İyilik, Vefakarlık, Yarar, Samimiyet, Ahlak, Kibarlık, Düşünceler, Sadakat,
Adalet, Güven

5) Doğru yer ve zamanın iletişimdeki önemi konusunda grup üyelerine hikayeler anlatıldı. Her okunan hikayeden sonra "Bu hikayedeki sorun sizce nereden kaynaklanıyor?" sorusu sorulup grup üyelerinin yanıtları değerlendirildi. Aynı hikaye iletişim için doğru yer ve zaman kullanılarak tekrar anlatıldı. İki hikaye arasındaki farkın

ne olduğu konusunda tartışmalar yapıldı. Bu uygulama üç farklı hikaye için benzer şekilde gerçekleştirildi. Grup üyelerinin dikkati iletişimde doğru yer ve zaman konusuna çekildi.

Materyal 22:Hikayeler

Uygun yer ve zaman dikkate alınmadan

Öğretmen bir konuyu anlatmayı yeni bitirmiş. O konuyla ilgili alıştırmaları dağıtıyor.

Öğretmen: “konuyla ilgili olarak anlamadığınız bir şey varsa parmak kaldırın. Yanınıza gelip yardımcı olacağım

Öğrenci (Alaycı bir biçimde gülümseyerek) “ öğretmenim geçen hafat benim ödevimde yanlış dediğiniz sorunun cevabına ansiklopediden baktım ve ansiklopediye göre ben doğru cevap verdim.

Uygun yer ve zaman dikkate alınarak

Öğretmen bir konuyu anlatmayı yeni bitirmiş. O konuyla ilgili alıştırmaları dağıtıyor.

Öğretmen: “konuyla ilgili anlamadığınız bir şey var mı hemen yanınıza gelip yardımcı olacağım” diyor gene aynı çocuk parmak kaldırıyor.

Öğrenci: “Öğretmenim dersten sonra birkaç dakika zamanınız varsa geçen haftaki ödevimle ilgili sizinle görüşmek istiyorum”.

Uygun yer ve zaman dikkate alınmadan

Pınarların mutfağı Pınarın annesi saat 7’de akşam yemeğine misafir bekliyor. çağırılmış. Saat 6:30 olmuş ve Pınarın annesi hızla hazırlıkları yetiştirmeye çalışıyor. Bu sırada Pınarın annesi diyor ki “Pınar lütfen masayı hazırla misafirler nerdeyse gelecekler diyor.

Bu sırada Pınar da: Anne Cuma akşamı Fatmalara gidebilir miyim? Cumartesi de çarşıya gitmek istiyoruz bana biraz para verir misin ? diyor.

Uygun yer ve mekan dikkate alınarak

Anne: Pınarın annesi pınara masayı hazırla misafirler neredeyse gelir diyor. Pınar: “Anne biliyorum şu anda meşgulün ancak bir iki dakikan varsa bu hafta sonuyla ilgili olarak sizinle konuşmak istiyorum olmazsa misafirler gidene kadar bekleyebilirim”.

*Bu çalışma Erkan’ın (2004: 54) “Zamanlama” etkinliğinden alınmıştır.

6) Problem çözme basamakları yazılı form grup üyelerine dağıtılarak kendilerine ait bir problemi bu basamakları dikkate alarak yazmalarını istendi. Psikolojik danışman tarafından grup üyelerine problem çözme basamakları hakkında bilgi verildi. Problem çözme basamakları ile karar verme basamakları arasındaki benzerlik ve farklılıklara vurgu yapıldı.

Materyal 23: Problem Çözme Basamakları

| AŞAMA | KULLANILAN BECERİLER |
|---|---|
| 1. Problemi Araştırmak | Empati, Açık Uçlu Soru, Etkili Dinleme Yöntemleri |
| 2. Problemi Anlamak | Empati, Açık Uçlu Soru Etkili Dinleme Yöntemleri, İçtenlik ve Yüzleştirme |
| 3. Problemi Açıkça Tanımlamak | Özetleme |
| 4. Çözüm için Alternatif Araştırmak (Seçenekleri) | Açık Uçlu Soru |
| 5. Alternatifleri Değerlendirmek | Açık Uçlu Soru, Özetleme |
| 6. En İyi Alternatife Karar Vermek | Empati, Açık Uçlu Soru Etkili Dinleme Yöntemleri, Özetleme |
| 7. Seçilen Alternatifin Etkilerini Belirlemek | Açık Uçlu Soru, Özetleme |

*Bu etkinlik Tindall (2009: 283) "Plan of action to assist helpee in problem solving" etkinliğinden uyarlanmıştır.

7) Günlük hayatta kullanılan ev aletlerinin 10 dakikada harcadığı enerji miktarı ile aynı aletlerden çevreye duyarlı olanların 10 dakikada harcadığı enerji miktarı grup üyeleri ile tek tek tartışıldı. Enerji kaynaklarının tasarruflu kullanımına vurgu yapılarak su kullanımı konusuna değinildi. Diş fırçalarken ya da yüzümüzü yıkarken boşa akan su miktarı hesaplandı.

8) Özet yapılarak oturum sonlandırıldı

SÜRE: 120 dakika

8. OTURUM

Amaçlar: Akran yardım günlüğünün öneminin kavranması ve akran yardım günlüğünün nasıl doldurulacağına öğrenilmesi. Kendine güvenen kişilik özelliği ile saldırgan kişilik özelliği arasındaki farkın anlaşılması. Çevre kirliliği sonuçlarının insan yaşamına etkileri konusunda farkındalık kazandırılması. Ben dili ve sen dili kavramlarının öğrenilmesi. Şimdi ve burada kavramının önemini anlaşılması. Kişilerin duygu ve düşünceleri arasında tutarsızlığın olabileceğinin anlaşılması.

Araçlar: Akran yardım günlük formu örneği, kendine güvenen ve saldırgan kişi özellikleri formu, çevre kirliliği ve tasarruf konularında hazırlanmış olan animasyonlar. Ben dili ve sen dili formu, dinlendirici müzik, 'ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz' yazılı form.

Uygulama

1) Yedinci oturumun özeti yapılarak başlandı.

2) Akran yardımcısı olarak yapılacak çalışmaların kayıt altına alınmasının önemi anlatıldı. Örnek akran yardım günlükleri dağıtılarak, grup üyelerinden verilen örneğe göre bir form doldurmaları istendi. Formu doldururken zorlandıkları yerlerde grup üyelerine yardımcı olundu.

Materyal 24: Akran Yardım Günlüğü

| |
|---|
| Akran Yardım Günlüğü |
| Akran yardımcısı olarak yaptığımız çalışmaları kayıt altına almamız gerekiyor. Bu kayıt işleminde kullanmamız gereken bir format var. Bu format şu ana kadar öğrendiğimiz beceriler içermektedir. |
| Yardım Edilen Kişi:..... |
| Durumun Tanımlanması:..... |
| |
| |
| Kullanılan Beceriler: |
| |
| Akran Yardımcısının Adı |

3) Kendine güvenen ve saldırgan kişilik özellikleri hakkında grup üyelerine bilgi verildi. Kendine güvenen ve saldırgan kişilik özelliklerinin farklarından bahsedildi. Bu

kişilik özelliklerine göre hazırlanmış rol kartları grup üyelerine dağıtılarak rol oynama etkinliği gerçekleştirildi.

Materyal 25: Rol Kartları

1. Durum

Sinemada ön sırada oturan kişilerin konuşmasından genç adamın dikkati dağılmaktadır. Bunun üzerine ön sıraya yaklaşarak bir şeyler söyler:

Saldırgan Kişilik: Sesinizi kesin. Bir şey duyamıyorum.

Kendine güvenen Kişi: Filmi duyma ile ilgili bir problem yaşıyorum. Konuşmayı bitirmeniz mümkün mü?

2. Durum

Bir iş yerinde yeni bir işle ilgili çalışanların yaptıkları patronlar tarafından değerlendirilmiştir. Bir çalışan beklediğinden daha olumsuz değerlendirme aldığı için patronları ile konuşmaya ihtiyacı vardır.

Saldırgan Kişilik: Benim çalışmam daha iyi bir değerlendirmeyi gerektiriyordu. Hemen şimdi yeniden bir değerlendirme yapmalısınız.

Kendine Güvenen Kişilik: Bu işi öğrenmek için gerçekten çok sıkı çalıştım. Bu nedenle daha olumlu bir değerlendirme almayı ummuştum. Benim çalışmam hakkındaki değerlendirmenizi tekrar gözden geçirirseniz çok sevinirim.

*Bu etkinlik Tindall (2009: 223) "Assertiveness" etkinliğinden uyarlanmıştır.

4) Bir bankanın kültür hizmeti olarak çevre konusunda hazırladığı animasyonlar izletilerek bu animasyonlar hakkında grup üyeleriyle tartışma yapıldı.

5) Psikolojik danışman tarafından ben dili ve sen dili kavramları grup üyelerine sunuyla anlatıldı. Grup üyelerine cümleler yazılı kâğıtlar dağıtılarak hangisinin sen dili, hangisinin ben dili olduğunun bulunması istendi.

6) Psikolojik danışman tarafından iletişim becerileri ve yardım davranışlarında şimdi ve burada kavramının önemi örneklerle açıklandı.

7) "Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz" atasözünün ilk iki kelimesinin bulunmadığı hali tahtaya asılarak boş bırakılan yere hangi kelimenin gelmesi gerektiği soruldu. Grup üyelerinden alınan yanıtlar sonrasında eksik kelimeler tamamlandı. Bu atasözü ile anlatılmak istenen nedir?" sorusu sorularak bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında tutarsızlık olabileceği örneklerle açıklandı.

8) Sekizinci oturumun özeti yapılarak oturuma son verildi.

SÜRE:120 dakika

9. OTURUM

Amaçlar: Grup üyeleri tarafından planlanan etkinlikleri değerlendirmek. Akran yardım çalışmalarında kullanılacak referans bilgileri öğretmek, sekiz hafta boyunca öğrenilen bilgileri tekrar etmek. Grup üyelerinin yaşam alanlarında çevre ile ilgili konularda yapılan çalışmaları fark etmelerini sağlamak.

Kullanılan Araçlar: Çevreye duyarlı akran yardım programı için hazırlanmış tombala, çevre konusunda çalışmalar yürüten kamu ve özel kuruluşların iletişim bilgileri.

Uygulama

1) Bir önceki oturumun özeti ile başlandı. Çevreye duyarlı akran yardım programı için hazırlanan tombala ile sekiz hafta boyunca öğrenilen bilgiler tekrar edildi. Psikolojik danışman tarafından tombalanın nasıl oynanacağı grup üyelerine açıklandı.

Materyal 26: Çevreye Duyarlı Akran Yardım Tombalası

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| Empati ve sempati arasındaki fark nedir? | Açık uçlu soru nedir? Açıklar mısın? | Çevre konusunda okulda yapabileceğin bir şey söyle | Üç tane iletişim engeli söyler misin? | Sen diline bir örnek verir misin |
| Başkalarına çevre konusunda öğretebileceğin bir şey söyle | Gruptaki bir arkadaşın hakkında güzel bir şey söyle | Ekosistem nedir? | Joker | Empati nedir? |
| Enerji tasarrufu için günlük hayatta yapılabilecek önlemlere örnek verir misin? | İletişim sırasında yapılan hatalardan üç tanesi söyle | Karar verme sürecinin basamaklarını söyler misin? | İletişimde nasihat etmek neden sakıncalıdır | Akran yardım günlüğünün fonksiyonunu söyler misin? |
| Problem çözme basamaklarını söyler misin? | Ben diline bir örnek verir misin? | İletişim esnasında kişilerin duyguları kaç kısma ayrılır | Etkili beden duruşunun özelliklerini söyler misin? | İletişim esnasında sorulmaması gereken sorular nelerdir? |
| Akran yardımcısının dikkat etmesi gereken üç kural söyler misin? | Geri dönüşüm nedir? | Dünyadaki çevresel sorunlara yönelik bir tavsiye söyle | Olumlu iki arkadaş özelliği söyler misin? | Sözel olmayan üç İletişim Becerisi Söyle |

*Bu etkinlik Erkan (2004: 207) benlik saygısı tombalası etkinliğinden ÇDAY çalışması için uyarlanmıştır.

2) Grup üyelerinden yaşadıkları alanlarda çevreyi korumak için yapılan çalışmalarını grupla paylaşmaları istendi. Psikolojik danışman tarafından grup üyelerinin söyledikleri tahtaya yazıldı. Grup üyelerinin dikkatini çekmeyen çalışmalar psikolojik danışman tarafından eklendi. Çevreye duyarlı davranışların neler olduğu sorularak grup üyelerinden gelen yanıtlar doğrultusunda yapılabilecek çalışmalar belirlendi.

3) Grup üyelerinin okul içerisinde yapmayı planladıkları çevresel çalışmalarını yazmaları istendi. Grup üyelerinden yapmayı planladıkları çalışmalarını grup ile paylaşmaları sağlandı. Paylaşımlar sonucunda öğrencilerin planladıkları çalışmalarda gerekli düzeltmeler yapıldı. Benzer çalışmalar düşünen grup üyelerinin birlikte çalışabileceği kararlaştırıldı.

4) Çevre ile ilgili konularda grup üyelerine yardımcı olabilecek kurumlar olduğundan bahsedildi. Üyelere kurumların isimleri soruldu ve alınan cevaplar tahtaya yazıldı. Grup üyelerinin eksik bıraktığı kurumlar psikolojik danışman tarafından hatırlatıldı. Çevre konusunda çalışmalar yapan özel ve kamu kuruluşlarının iletişim adresleri grup üyelerine verildi. Bu kişi ve kuruluşlarla nasıl iletişime geçileceği konusunda grup üyeleri bilgilendirildi. Bu konuda psikolojik danışmandan yardım alabilecekleri gibi internetin de yararlanabilecekleri belirtildi.

5) Özet yapılarak oturum sonlandırıldı.

SÜRE:120 dakika

10.Oturum

Amaçlar: Gözetimcinin fonksiyonun kavranması, geri dönüşüm sisteminin anlaşılması. Grup çalışmasını sonlandırmak. Akran yardımcılarının gerçekleştirecekleri çalışmalarda uymaları gereken kuralların hatırlatılması, grup üyelerinin çalışmadan iyi anılarla ayrılmalarını sağlamak. On haftalık çalışmanın değerlendirmesini yapmak.

Kullanılan Araçlar: Grup üyelerinin ilk oturumda yazdığı beklentiler, gözetimci görevlerini anlatan form ve kürek.

Uygulama

1) Dokuzuncu oturumun özeti ile başlandı.

2) Dokuz oturumun değerlendirilmesi yapıldı.

3) Gözetimci kavramı açıklanarak, işlevi anlatıldı. Gözetimcinin psikolojik danışman olduğu ve bundan sonra okulda gerçekleştirilecek çalışmaları gözetimci aracılığıyla yapmaları gerektiği hatırlatıldı. Çevre ile ilgili konularda okulda çalışma gerçekleştirirken uyulması gereken kurallardan bahsedilerek, okul kurallarına aykırı çalışmalar gerçekleştiremeyecekleri belirtildi.

4) Grup üyelerinin çevreye duyarlı akran yardım eğitimi sonucunda beklentilerine ulaşma düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla üç farklı etkinlik uygulandı.

a) İlk olarak grup üyelerine birinci oturumda beklentilerin yazdıkları zarflar verildi. Yazdıkları hedefleri okuyarak, bu beklentiler arasında ulaştıkları ve ulaşamadıkları ve onuncu haftanın sonucunda bir değişiklik olan beklentilerini grup ile paylaşmaları sağlandı.

b) Grup üyelerinin amaçlarına ulaşma düzeylerini tespit amacıyla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada grup üyelerinin bir doğru hayal etmesi ve bu doğrunun sıfır ile 100 noktaları arasında yer aldığını düşünmeleri istendi. Grup çalışmasından ne kadar verim aldıklarını düşünüp kendileri için uygun bir noktayı seçmeleri ve seçtikleri noktayı tercih sebeplerini söylemeleri sağlandı. Grup üyeleri ile seçtikleri nokta ile beklentileri arasındaki ilişki hakkında konuşuldu (Bu etkinlik Voltan-Acar (2002: 57) “gruptan alınanları bir doğru üstünde gösterme” etkinliğinden alınmıştır).

c) Grup üyelerinin hedeflerine ulaşma düzeylerini tespit amacıyla uygulanan son etkinlik de ise grup üyelerinden bir kuyu hayal etmeleri ve bu kuyunun içinde grup çalışması boyunca öğrendikleri tüm bilgilerin yer aldığını düşünmeleri istendi. Bu kuyudan bir kova yardımı ile içindekilerin alınabildiği belirtilir. Bu kova yardımı ile kuyunun içinden grup çalışması boyunca öğrendikleri hangi bilgileri almak istedikleri sorularak grup ile paylaşmaları sağlandı (Bu etkinlik Voltan-Acar (2002: 72) “Deniz veya göl” etkinliğinden alınmıştır).

5) Grup üyelerinin grup çalışmasından olumlu anılarla ayrılmasını sağlamak amacıyla her bir grup üyesinin grubun ortasında yer alan sandalyeye oturması ve kalan üyelerin her birinin de ortada oturan grup üyesi hakkında olumlu bir özellik söylemesi istendi (Bu etkinlik Voltan-Acar (2002: 55) “Sevgi Bombardımanı” etkinliğinden alınmıştır).

6) Geri dönüşümün önemini anlaşılması amacıyla birinci oturumda okulun bahçesine gömülen atıklar buldukları yerden grup üyeleri ile birlikte çıkartıldı. Bazı atıklar çürümüş iken bazılarında bir değişiklik olmadığı görüldü. Bunun nedenlerinin neler olduğu konusunda grup üyeleri ile tartışıldı. Atıkları ayrıştırmanın doğa için önemli olduğu üzerinde duruldu.

7) Grup üyelerine ölçme araçları (Son-test) dağıtılarak formları doldurmaları sağlandı.

8) Psikolojik danışman tarafından on haftanın özeti yapıldı. Grup üyelerinden bundan sonraki çalışmalar hakkında beklentileri alındı.

9) Psikolojik danışman tarafından grup üyelerine vakit ayırarak çalışmaya katıldıkları için tek tek teşekkür edildi. İkinci dönem gerçekleştirecekleri çevreye duyarlı akran yardım çalışmaları için başarı dilenerek çay pasta servisi ile grup çalışması sonlandırıldı.

SÜRE:130 dakika

EK 7:Akran Yardım Günlüğü

AKRAN YARDIM GÜNLÜĞÜ

Yardım edilen kişi:..... Tarih:.....

Yardım Edilen Konu:.....

.....
.....
.....
.....
.....

Kullanılan beceriler:.....

:.....
.....
.....
.....

Sonuç:.....

.....
.....
.....
.....

Akran Yardımcısının Adı

Ek: 8 İletişim Değerlendirme Formu

İLETİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili akran yardımcısı;

Aşağıda ismi yazılı akran yardımcıların her birinin akran yardım çalışmasına başlamadan önceki iletişim becerisini ve çalışma sonrasındaki iletişim becerisini düşünerek değerlendirmeniz istenmektedir. Grup üyesini düşünerek seçeneklerden size uygun olanına (X) işareti koyun. Her bir üye kendisini de değerlendirecektir.

Katkılarınız için teşekkürler.

| Akran Yardımcısının Adı* | İletişim becerisinde büyük bir ilerleme oldu | İletişim becerisinde kısmen bir ilerleme oldu | İletişim becerisinde değişiklik olmadı |
|--------------------------|--|---|--|
| A1 | | | |
| A2 | | | |
| A3 | | | |
| A4 | | | |
| A5 | | | |
| A6 | | | |
| A7 | | | |
| A8 | | | |
| A9 | | | |

*Araştırmada uygulanan formda akran yardımcıların ismi yazılmıştır.

EKLEMEK İSTEDİKLERİNİZ:.....
.....

EK 9: Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

MÜLAKAT SORULARI

Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışmasını Değerlendirmek İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları

- 1) Akran yardım çalışmasına başvururken beklentilerin nelerdi?
- 2) Bunlar gerçekleşti mi?
- 3) Akran yardım çalışmasının çevresel konularda size kazandırdıkları neler oldu?
- 4) Akran yardım çalışmasının size çevresel konular dışında neler kazandırdı?
- 5) Akran yardım çalışması sırasında en çok hoşunuza giden çalışmalar nelerdi?
- 6) Çevreye duyarlı akran yardım çalışması sırasında en zorlandığınız çalışmalar hangileriydi?
- 7) Çevreye Duyarlı Akran Yardım Çalışması ile ilgili eklemek istedikleriniz var mı?

ÖZGEÇMİŞ

Zehra Nesrin BİROL, 19.12.1979 yılında Ankara’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep, lise öğrenimini Trabzon’da bitirdi. Lisans eğitimini 1997-2001 yılları arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Eğitimi Bölümü, PDR programında tamamladı. 2001 yılında psikolojik danışman olarak çalışmaya başladı. Aynı yıl yüksek lisansı kazanıp, 2002 yılında İngilizce öğrenmek için psikolojik danışman olarak çalışmaya bir yıl ara verdi. 2005 yılında KTÜ’si, Sosyal Bilimler Enstitüsü PDR programında Yüksek lisansını tamamladı. Aynı yıl KTÜ Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında doktora eğitimine başlayarak, bu eğitimin bir yılını İsveç’te bulunan Vaxjö üniversitesinde tamamladı. Halen 80. Yıl Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde Psikolojik Danışman olarak çalışmaktadır. Zehra Nesrin BİROL iyi derecede İngilizce, temel düzeyde İsveççe bilmektedir.