

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇOKLU DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Muhammet Emin BOYSAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR, 2020



©2020, Muhammet Emin BOYSAK

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EGİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EGİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇOKLU DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE EXAMINING OF PRIMARY CLASSROOM
TEACHERS' VIEWS OF LIFE SKILLS IN TERMS OF
MULTIPLE VARIABLES

Hazırlayan

Muhammet Emin BOYSAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç.Dr. Adem TAŞDEMİR

KIRŞEHİR, 2020

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Muhammet Emin BOYSAK tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması 20.01.2020 tarihinde savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oy birliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman
Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR

Üye.....
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ

Üye.....
Doç. Dr. Tezcan KARTAL

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../01/2020

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20/01/2020

Muhammet Emin BOYSAK

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇOKLU DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Muhammet Emin BOYSAK

Danışman: Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR

2020 -(XVI+112) Sayfa

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof.Dr. Murat DEMİRBAŞ

Doç.Dr. Adem TAŞDEMİR

Doç.Dr. Tezcan KARTAL

Yenilenen ilköğretim programları ile birlikte okullardan mezun olacak öğrencilerin özellikle onları hayatta başarılı kılacak becerilerle donanmış olarak okullardan mezun olmaları hedeflenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarında özellikle bu beceriler 21. yy becerileri bağlamında bilimsel süreç, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini betimlemek ve bu beceriler üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (cinsiyet, kıdem, akademik başarı, görev yaptığı yer) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Özellikle sınıflarında öğrencileri için bir model olan öğretmenlerin bu becerilerinin belirlenmesi onların öğrencilerine sunacağı fırsatların şekillenmesi açısından önemlidir. Çünkü yaşam becerileri, insanların günlük yaşamın sorumlulukları ile başa çıkabilmelerine yardımcı olacak, öğrenmeye dayalı bir davranış biçimidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan TRC11 Gaziantep, TRC21 Şanlıurfa, TRC31 Mardin, TRC33 Şırnak illerine görev yapan 456 sınıf öğretmenin rastgele seçilen ve araştırma sürecine gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleriyle oluşturulmuştur. Araştırma verileri, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 90 olarak hesaplanan Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; genel olarak sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bir sonuç ise; sınıf öğretmenlerin yaşam beceri seviyeleri yaşadıkları şehirlere bağlıdır. Bunun yanında erkek sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini kullanma düzeyi daha yüksek düzeydedir. Özellikle duygularla ve stresle başa çıkma becerisinde kadın öğretmenlerin ortalamaları daha düşük düzeyde kalmıştır. Genel olarak, Güney Doğu illerinden doğu illerine doğru gidildikçe yaşam becerilerini kullanma durumlarının arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte, akademik başarı ve kıdem gibi bazı bağımsız değişkenler sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin daha yüksek düzeyde oluşmasını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, yaşam becerileri, yaşam boyu öğrenme becerileri.

ABSTRACT

THE EXAMINING OF PRIMARY CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ABOUT LIFE SKILLS IN TERMS OF MULTIPLE VARIABLES

M.Sc.Thesis

Preparer: Muhammet Emin BOYSAK

Advisor: Assoc.Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR

2020 -(XVI+112) Page

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Primary Education Department

Jury

Prof.Dr. Murat DEMİRBAŞ

Assoc.Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR

Assoc.Prof. Dr. Tezcan KARTAL

With the renewed primary education programs, it is aimed that the students should be graduated from schools as of equipped with the skills that will make them successful in life. These skills are particularly classified as scientific process, life skills and engineering and design skills in the context of 21st century skills in the science curriculum renewed by the Ministry of National Education. The aim of this research is to describe the life skills of primary classroom teachers and to examine whether there is a significant differentiation or not according to some variables (gender, seniority, academic achievement, place of employment).Determining these skills of teachers being a model especially for their students in their classrooms, is important in terms of shaping the opportunities that they will offer to their students. Because life skills are a learning-based behavior pattern that people will help deal with the responsibilities of daily life.In the research, data has been obtained by using relational survey technique from quantitative research methods. The sample of the study has been consisted of 456 primary classroom teachers who have been randomly selected and have participated in the research process voluntarily in TRC11Gaziantep, TRC21Sanlıurfa, TRC31 Mardin and TRC33 Şırnak provinces from Southeastern Anatolia. The research data has been obtained by using the Life Skills Scale and Cronbach Alpha whose reliability coefficient has been calculated as .90. Descriptive statistics and non-parametric analysis techniques has been used in the analysis of the data. According to obtained results showed that the primary classroom teachers generally use high level of life skills. In addition, male classroom teachers' usage level of life skills are higher than female. Especially, in terms of coping with emotions and stress, the average of female teacher was lower. Another result is that the levels of classroom teachers' life skills were depending on their provinces. In general, it was determined that when they move from the South East provinces to the eastern provinces, their use of life skills increases. Moreover, some independent variables such as higher academic achievement and seniority led to a higher level of life skills of classroom teachers.

Key Words: Primary classroom teachers, life skills, life long skills.

ÖN SÖZ

2023 Eğitim Vizyonunda, yaşam becerileri kazanmış bireylere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Geleceğimizin teminatı bugünün öğrencilerini yetiştiren öğretmenlerin, bu becerileri aktarabilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekir. Bu nedenle bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çoklu değişkenler (cinsiyet, akademik başarı, yaşadığı yer, meslekteki kıdem) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların hayatlarına yön verecek olan öğretmenlerin ve öğretmenler içerisinde en önemli konumda bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin belirlenmesi, onların öğrencilere sunacağı fırsatların şekillenmesinde önemlidir. Bu araştırmanın bulguları ve önerileri sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin artırılması konusunda yapılacak çalışmalarla bu becerileri öğrencilere daha iyi aktaracak ve onlara rol model olarak öğrencilerin niteliklerinin artması sağlanmış olacaktır. Yaşam becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından ne kadar beceri olarak edindiklerinin saptanması ve bu beceriler üzerine etkili olan değişkenlerin net olarak ortaya konulabilmesi noktasında alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Veri toplama sürecinde yardımcı olan meslektaşlarıma, çalışma sırasında bana destek olan eşime, beni bu günlere getiren ve maddi manevi desteklerini, dualarını hiçbir zaman eksik etmeyen aileme minnettar olduğumu ve kendisiyle çalışmaktan dolayı kendimi şanslı hissettiğim, karşılaştığım her zorlukta emeğini, zamanını hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR'e teşekkür eder, hürmetlerimi sunarım.

Kırşehir, 2020

Muhammet Emin BOYSAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.5. VARSAYIMLAR	7
1.6. TANIMLAR	7
BÖLÜM II	8
KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Temel Amaçları	10
2.2. Yaşam Becerileri	14
2.2.1. Analitik Düşünme.....	19
2.2.2. Karar Verme	20
2.2.3. Yaratıcı Düşünme	21
2.2.4. Girişimcilik.....	22
2.2.5. İletişim	25
2.2.6. Takım Çalışması.....	27
2.2.7. Problem Çözme Becerisi	28
2.2.8. Eleştirel Düşünme Becerileri.....	30
2.2.9. Kişilerarası ilişkiler becerileri	32

2.2.10. Öz farkındalık Becerileri	34
2.2.11. Empati Becerileri.....	34
2.2.12. Duygularla Baş Etme Becerileri	35
2.2.13. Stresle Baş Etme Becerileri	36
2.3. YAŞAM BECERİLERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİ	38
2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
BÖLÜM III.....	46
YÖNTEM	46
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ	46
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	46
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	48
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	49
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	49
BÖLÜM IV.....	51
BULGULAR.....	51
4.1. BETİMSSEL BULGULAR	51
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Genel Bulgular	51
4.1.1.1. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular.....	52
4.1.1.2. Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular	53
4.1.1.3. Karar Verme ve Problem Çözme Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular	54
4.1.1.4. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular	55
4.1.1.5. İletişim ve Kişilerarası İlişki Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular	56
4.2. İLİŞKİSEL BULGULAR.....	57
4.2.1. Yaşam Becerileri Ölçeği Genel İle İlişkili Bulgular	57
4.2.1.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular...	57

4.2.1.2. Akademik Başarılarına Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular .	58
4.2.1.3. Görev Yapılan Yere Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular	58
4.2.1.4. Kıdemlerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular	59
4.2.2. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri İle İlgili İlişkisel Bulgular	60
4.2.2.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri	60
4.2.2.2. Akademik Başarılarına Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri	60
4.2.2.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri	61
4.2.2.4. Kıdemlerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri...	62
4.2.3. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	62
4.2.3.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri	62
4.2.3.2. Akademik Başarılarına Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri	63
4.2.3.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri	64
4.2.3.4. Kıdemlerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri	65
4.2.4. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	65
4.2.4.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri	65
4.2.4.2. Akademik Başarılarına Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri	66
4.2.4.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri	67
4.2.4.4. Kıdemlerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri	68
4.2.5. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri.....	69

4.2.5.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri	69
4.2.5.2. Akademik Başarılarına Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri	69
4.2.5.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri	70
4.2.5.4. Kıdemlerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri	71
4.2.6. İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri	72
4.2.6.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri .	72
4.2.6.2. Akademik Başarılarına Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri	73
4.2.6.3. Görev Yaptıkları İllere Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri	73
4.2.6.4. Kıdemlerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri.....	74
4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Ölçeğin Alt Boyutunu Oluşturan Beceriler Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular	75
BÖLÜM V	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	77
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar	77
5.2. ÖNERİLER	91
5.4.1. Çalışma Sonuçları İle İlgili Öneriler	91
5.4.2. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER	107
ÖZGEÇMİŞ	112

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması ve Çalışma Örnekleme	47
Tablo 3. 2. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	48
Tablo 3. 3. Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular	50
Tablo 3. 4. Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları	50
Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri ve Alt Boyutlarıyla İlgili Bulgular	51
Tablo 4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular	52
Tablo 4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular	53
Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular	54
Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Alt Boyutuyla Alt Boyutuyla İlgili Bulgular	55
Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası İlişki Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular.....	56
Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	58
Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	59
Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60

Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	60
Tablo 4. 13. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	61
Tablo 4. 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4. 15. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	63
Tablo 4. 17. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 18. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 4. 19. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	65
Tablo 4. 20. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	66
Tablo 4. 21. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 4. 22. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	68
Tablo 4. 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerisi İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4. 24. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4. 25. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4. 26. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	71
Tablo 4. 27. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri düzeyleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları	72
Tablo 4. 29. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 4. 30. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları	74
Tablo 4. 31. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Ölçeğin Alt Boyutunu Oluşturan Beceriler Arasındaki Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı İle İlgili Bulgular	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3. 1. Yirmi birinci yüzyıl becerileri	14
Şekil 3. 2. Literatürde yapılan çalışmaların incelediği yaşam becerileri.....	17
Şekil 3. 3. Temel yaşam becerisi alanları (WHO, 1997).....	18
Şekil 3. 4. 21.yy öğretmen becerileri.....	39



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
\bar{x}	: Aritmetik ortalama
n	: Kişi sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart sapma
f	: Frekans
t	: değeri (t testi için)
Kısaltmalar	Açıklama
FBDÖP	: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
WHO	: World Health Organization
İBBS	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
TRC	: MEB-İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasında Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan Gaziantep, Adıyaman, Kilis, Şanlıurfa, Diyarbakır, Mardin, Batman, Şırnak ve Siirt illerini kapsayan sınıflama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, yaşam becerileri ile ilgili kavramsal çerçeve literatüre dayalı olarak açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiş, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımlarına değinilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Her geçen gün değişen günümüz ihtiyaçları, eğitimsel değişimleri de beraberinde zorunlu kılmaktadır. Değişen dünya şartlarına karşı bireylerin uyum sağlaması, teknolojiyi etkin kullanmaları, her gün üretilen bilgiler arasından işine yarayacak kısımları seçme, analiz etme ve değerlendirerek yaşantısında kullanması amaçlanır. Bu bilgileri edinme ve etkin bir şekilde kullanma süreçlerinde temel becerilerle birlikte üst düzey becerileri de kazanması gerekmektedir. Günümüz bilgi toplumunda bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler 21. yy becerileri olarak belirtilmiştir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Özellikle 21.yy becerileri, yenilenen öğretim programlarında öğrencilerin okullardan mezun olurken kazanmaları gereken beceriler olarak hedeflenmektedir. Eryılmaz ve Uluyol'a (2015) göre 21. yüzyıl bireyinin gerek eğitim yaşantısında gerekse iş yaşamında başarılı olabilmesi için; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, başka insanlar ile işbirliğinde bulunabilen, problem çözme ve yüksek iletişim becerilerine sahip, gerekli bilgiye nasıl ve ne zaman ulaşabileceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknoloji kullanabilen, yeni fikirlere açık, esnek ve uyumlu, sorumluluklarını bilen, öz-yönetimli ve inisiyatif sahibi, kültürel ve sosyal becerileri gelişmiş, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması gerekmektedir. Özellikle, 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ilkökul derslerinin öğretim programlarının içeriğinde de 21. yüzyıl becerileri bağlamında bilimsel süreç, yaşam becerilerinin yanı sıra yenilikçi (innovative) ve girişimci düşünme becerileri ön plana çıkarılmıştır (MEB, 208). Örneğin, Fen Bilimleri öğretim programlarında bu alan bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır (MEB, 2018). Yaşam becerileri, insanların günlük yaşamın sorumlulukları ile

başa çakabilmelerine yardımcı olacak, öğrenmeye dayalı bir davranış biçimidir (Özmete, 2008). Dünya Sağlık Örgütü'ne (The World Health Organization) (1997) göre, yaşam becerinin bazıları belirli duruma özgü iken, bazıları ise genel niteliktedir. Ancak, birçok kültüre temel oluşturacak ve bireyin psikolojik sağlığını teşvik edecek 10 temel yaşam beceri bulunmaktadır. Bunlar; karar verme becerileri, problem çözme becerileri, empati kurma becerileri, öz farkındalık becerileri, iletişim becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, duygularla başa çıkma becerileri, stresle başa çıkma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerileridir (Bolat ve Balaman, 2017).

Gelişmiş olan ülkelerde yıllar öncesinde uygulamada olan düşünme öğretimi çabaları Türkiye'de henüz tam olarak uygulanamamaktadır. Düşünme eğitiminin zorunluluğu ve gerekliliği, yenilenen öğretim programlarında önemli olarak görülmüş ve eğitim ile alakalı tüm ortamlarda ön plana çıkmıştır (Kurnaz, 2019).

Günümüzde yaşam becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin öncelikli amacı; evrensel düşünebilen, etnik ve ulusal sınırları içerisinde kalmayan, her türlü bilgiyi, kuralı, değeri sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, uzlaşmacı, hoşgörülü ve özgürlükten yana olan, insanı seven, haklarını savunabilen, doğayı koruyan demokrasiyi benimseyen, görev ve sorumluluktan kaçınmayan, ekip halinde çalışabilen, yaratıcı olan, bilim, sanat, felsefe ve sporla uğraşan, kendini sürekli yenileyip geliştirebilen bireyler yetiştirmektir (Özmete, 2008). Yaşam becerileri eğitiminin amacı, genç insanların zihinsel gelişimlerini sağlamak kadar hayatın gerçekleri ile yüzleşmelerinde yeterliklerini arttırmaktır. Yaşam becerileri destekli eğitim yoluyla okul programlarında öğrenenlere kendilerini korumalarını sağlamak amacıyla olumlu yaklaşımları almaları sağlanır ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirmeleri kolaylaştırılır. Yaşam beceriler eğitimi sistemi tüm bireyler için en temel öğrenme ihtiyacıdır (Gulhane, 2014).

Bu çalışma ile başta Milli Eğitim Bakanlığının temel olarak hedeflediği 21.yy becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından ne kadar beceri olarak edindiklerinin saptanması ve bu beceriler üzerine etkili olan değişkenlerin net olarak ortaya konulabilmesi noktasında alan yazına katkı sağladığı umulmaktadır. Nitekim öğretmen yetiştirme programlarında yaşam becerileri yerini alarak öğretmen yetiştirmede anahtar kavramlardan birisi haline gelmelidir (Bolat ve Balaman, 2017). Özellikle erken dönemlerden itibaren öğrencilerin

temel birçok beceri ile donanmış olması onların ilerleyen öğrenim hayatlarını etkileyeceği düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin yeri önemlidir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin ortaya konulması önemlidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini betimlemek ve bu beceriler üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, yaşadığı yer, meslekteki kıdem) göre incelemektir. Eğitimde insan davranışlarını yönlendiren etmenlerden bir tanesi yaşam becerileridir. Özellikle 21.yy becerileri ile donanık öğrencilerin daha iyi öğrenen olmaları, daha iyi ve kaliteli öğrenmelerin gerçekleşmesi ile sağlanabilir. Bu sayede akademik başarıları ve kendilerine olan güvenleri artan öğrenciler hayatının sonraki dönemlerinde de başarılı olmaları sağlanmış olabilir (Karhan, 2007). Eğitim sistemimizin en temel unsuru olan öğretmenler toplumda ki birçok meslek dalına ait insanları yetiştirmektedirler. Ülkelerin şekillenmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiği zaman yaşam beceriyle alakalı çalışmalar son yıllarda artmasına rağmen hala yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların zihinsel engeli, işitme engeli, görme engeli, leteral epikondilit hastalarında, zihinsel yetersizliği bulunan bireylere temel yaşam becerileri öğretmek amacıyla çalışılan araştırmalara rastlanmıştır (Buğan, 1999; Sözdinler Karahan, 2007; Aykut, 2007; Saygın, 2009; Doğan, 2010; Doğan, 2013; Özçoban, 2014; Ertekin, 2015; Kızılkaya, 2016; Akdenizli, 2016; Okyar, 2017; Abaoğlu, 2018; Yeni, 2015; Nazırzadeh, 2015). Buğan (1999) tarafından yapılan araştırmada “Yetişkin zihin engelli kadınların günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi” incelenmesi amaçlanmıştır. Sözdinler Karahan’ın (2007) yaptığı çalışmada “İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından toplumsal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Aykut’un (2007) yaptığı araştırmada “Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması” incelenmiştir. Saygın’ın (2009) yaptığı çalışmada “Zihin engelli

öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması” incelenmiştir. Doğan (2010) yaptığı çalışmada “Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınama ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği” incelenmiştir. Doğan’ın (2013) yaptığı araştırmada “Görme+zihinsel yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınama ipucu işlem süreci ile öğretimin etkililiği” incelenmiştir. Özçoban’ın (2014) yaptığı çalışmada “Lateral epikondilit hastalarında derin friksiyon masajının; ağrı, kuvvet ve günlük yaşam becerileri üzerine olan etkisi” incelenmiştir. Ertekin’in (2015) yaptığı çalışmada ”Zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma ve şarkıyla desteklenmiş video modelin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması” incelenmiştir. Kızılkaya’nın (2016) yaptığı araştırmada “Hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi” incelenmiştir. Akdenizli’nin (2016) yaptığı “Yaratıcı dramının, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi” incelenmiştir. Okyar’ın (2017) yaptığı araştırmada “Genç yetişkin görme engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eş zamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği” incelenmiştir. Abaoğlu’nun (2018) yaptığı çalışmada “Şizofrenili bireylerde yaşam becerileri eğitiminin işlevsellik üzerine etkisinin incelenmesi” amaçlandığı anlaşılmaktadır. Yeni’nin (2015) yaptığı çalışmada “Zihinsel engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde eğitsel tablet bilgisayar uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi” çalışıldığı görülmüştür. Nazırzadeh’in (2015) yaptığı çalışmada “Zihinsel engelli çocuklar için temel yaşam becerileri öğretmek amaçlı bedensel hareket oyunları geliştirilmesi” incelenmiştir.

Bunun yanında, literatürde yaşam beceriler eğitimi programının, boşanmış aile çocuklarına etkisi, okul öncesi çocuklarının uyum ve becerilerine etkisi, problem davranışlara ve sosyal becerilere etkisi, madde bağımlılığı rehabilitasyonunda etkililiği, çocukların benlik algıları ve sosyal, duygusal uyum düzeylerine etkisi incelenen araştırmalara rastlanmıştır (Şentürk Aydın, 2013; Göktürk İnce, 2014; Kaya, 2016; Ulaş, 2017; Kutsal, 2018; Topçu Bilir, 2019). Şentürk Aydın’ın (2013) yaptığı çalışmada “Yaşam

becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi” incelenmiştir. Göktürk İnce’nin (2014) yaptığı çalışmada “Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği)” incelenmiştir. Kaya’nın (2016) yaptığı çalışmada “Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi” incelenmiştir. Ulaş’ın (2017) yaptığı çalışmada “Madde bağımlılarının rehabilitasyonunda eylem araştırma temelli aile yaşam becerileri programının etkililiği” incelenmiştir. Kutsal’ın (2018) yaptığı çalışmada “Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi” incelenmiştir. Topçu Bilir’in (2019) araştırmasında ise “Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi” incelenmiştir.

Literatür bir bütün olarak değerlendirildiğinde yaşam becerileri ile birçok çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve eğitim elemanlarının yaşam becerilerinin incelenmesiyle ve görüşleriyle alakalı çalışmalar da yapılmıştır (Kılıç, 2015; Altınok Kalkan, 2018; Kanyılmaz, 2018; Bastık, 2019; Gökçek, 2019; Kardağ, 2019; Selçuk, 2019; Turgut, 2019). Kılıç’ın (2015) yaptığı çalışmada “Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları” incelenmiştir. Altınok Kalkan’ın (2018) yaptığı çalışmada “Ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliği” incelendiği görülmüştür. Kanyılmaz’ın (2018) yaptığı çalışmada “Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi” incelenmiştir. Bastık’ın (2019) yaptığı çalışmada “Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri” incelenirken, Gökçek (2019) yaptığı çalışmada ise “Öğretmen adaylarının model ve modelleme ile yaşam becerilerine ait görüşlerinin bilişötesi farkındalıklarıyla arasındaki ilişkilerin incelenmesi” amaçlanmıştır. Kardağ’ın (2019) yaptığı çalışmada “Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde yaşam becerileri ve sosyal bütünleşme ilişkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır. Selçuk’un (2019) yaptığı çalışmada ise “Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki

görüşleri” incelenmiştir. Turgut’un (2019) yaptığı çalışmada “Öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi” amaçlanmıştır.

Yukarıda sıralanan literatürde farklı yelpazede birçok çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Fakat sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, meslekteki kıdem yılı, akademik not ortalaması, yaşadığı yer) göre inceleyen çalışmaya rastlanamamıştır. Çalışma bu yönüyle literatüre katlı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geleceğimizin teminatı olan çocukları yetiştiren hayata hazırlama noktasında onlara her yönden katkı sağlayan bugünün öğretmenleridir. Bu öğretmenler içerisinde de kuşkusuz en önemli pay sınıf öğretmenlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin,

- (1) Yaşam beceri düzeyleri nedir?
 - a. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri düzeyleri nedir?
 - b. Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri düzeyleri nedir?
 - c. Karar Verme ve Problem Çözme Beceri düzeyleri nedir?
 - d. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri düzeyleri nedir?
 - e. İletişim Kişilerarası İlişki Beceri düzeyleri nedir?
- (2) Yaşam becerileri, öğretmen adaylarının
 - a. Cinsiyet özelliklerine
 - b. Meslekteki kıdem yılına
 - c. Akademik başarı,
 - d. Yaşadığı yer değişkenlerine göre değişmekte midir?
- (3) Yaşam becerileri ile yaşam becerilerini oluşturan alt boyutlar arasında ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma TRC illerinde (Gaziantep, Şanlıurfa, Mardin, Şırnak) 2017-2018 yıllarında 4 ilde görev yapan gönüllü 456 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Veriler, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Sınıf öğretmenlerine uygulanan “Yaşam Becerileri Ölçeğini” öğretmenlerin doğru şekilde algılayıp, samimi olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

2. Farklı gruplarda/bölgelerde yer alan sınıf öğretmenleri benzer imkânlarla sahip ortamlarda çalışmaktadır.

1.6. TANIMLAR

Yaşam Becerileri: Günlük yaşantımızın gerektirdiği ihtiyaç ve olumsuzluklara karşı bireyin çözüm odaklı olarak uygun davranma becerisidir (WHO, 2004).

21. yy Becerileri: Bireylerin yaşadığı yüzyılda ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, değişen dünya şartları karşısında güçlüklerle baş etmeleri için sahip olunması gereken, çeşitli kurum ve bilim insanlarınca belirlenmiş becerileri kapsar (Başar, 2018).

İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması: Bölgelerin belirlenerek ülke genelinde veya bölgesel ölçekte yapılacak planlamaların, sosyo-ekonomik analizlerin bu bölgelere göre şekillendirilmesidir. Ülkemizde 22 Eylül 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu kararıyla Türkiye İBBS bölgeleri oluşturulmuştur (Taş, 2006).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitim en genel tanımıyla, istendik davranış değiştirme veya davranış oluşturma sürecidir. Kişinin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranışları meydana getirmesi gerekmektedir. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında oluşacak değişime öğrenme denir. Bu nedenle eğitime, geçerli öğrenmeleri gerçekleştirme sürecide denilebilir (Senemoğlu, 2012). Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal, bedensel ve toplumsal yeteneklerinin istenilen doğrultuda geliştirilmesi, bilgiler edindirilmeleri olarak ifade edilir. Eğitim sürekli devam ettiği için öğrenmeler planlı veya plansız bir şekilde gerçekleşir (Akyüz, 1982). Sosyologlara göre eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürünü kazanması, toplumsal değerleri kavraması ve içinde bulunduğu topluma göre sosyalleşmesi olarak tanımlanmıştır (Kıncal, 2006). Geleneksel olarak eğitim bireylerde davranış değiştirme süreci olmasına rağmen günümüzde bilgiyi kendi başına oluşturabilen ve oluşturduğu bilgiyi kullanma süreci olarak tanımlanmıştır (Taşdemir ve Tay, 2007). Eğitim, bireyin sağlam bir kişilik kazanmasına yardım eden, bilgi ve beceri kazandıran, ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi yapan, çevreye, yeniliklere duyarlı ve uyumlu olmasını sağlayarak gelecek yaşamına hazırlayan bir süreç olarak belirtilebilir (Orhaner ve Hussein, 2007).

İnsanların, ülkelerinin geleceği adına yapacağı en güzel yatırımlardan bir tanesi eğitimidir. Ülkelerin üretim yapma, gelişip kalkınma çalışmalarının sağlam olabilmesi için verilen eğitimin, bireylerin olaylar karşısında düşünmesini, araştırma yapmasını, sorgulamasını sağlamasına yardımcı olacak şekilde olmalıdır. Ezberci eğitimin yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmelere fayda sağlayamadığını gören ülkeler bireylerin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitim uygulanması hedeflenmektedir (Güneş,2016). Eğitimciler göre, bireylerin buldukları topluma ve yaşadıkları çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve davranışlarını yaşamında kullanacakları bilgi ve becerilerle donatmak eğitimin asli görevidir (Taşdemir ve Sarıkaya, 2005).

Trilling ve Fadel'e (2009) göre ise eğitimin hedeflerinden biriside yaşadığımız yüzyılda insanların hayatlarını kolaylaştırarak onları iş dünyasına hazırlamaktır (akt. Yalçın, 2018). Günümüzde toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan insan özelliklerinin değişmesi sonucu eğitim sistemleri de etkilenecek, bireylerin kazanması gereken bilgi, beceri ve yeterliklerde bazı değişimler yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Cansoy, 2018).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda üretim politikası gelişmiş ülkelerden ziyade gelişmekte olan ülkelere doğru kaymaktadır. Türkiye'nin de içinde olduğu üretim ağını güçlendirerek küresel üretim, teknoloji, ticaret gibi alanlarda söz sahibi olması beklenmektedir. Günümüzde eğitim sistemleri, gerçek hayat problemlerinin çözümüne yönelik analitik, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerine önem vermektedirler (Kalkınma Bakanlığı, 2019).

Öğretim ise belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi ve/veya öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi, olarak ifade edilmektedir (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974 akt. Güneş, 2014). Öğretim, belirli bir plan ve program kullanılarak belirli bir amaç uğrunda bireylere bilgi, beceri kazandırarak hayata hazırlayan öğretme etkinliklerini kapsar (Erden,1998). Öğretim, öğrenme ve öğretme olmak üzere iki kavramı kapsar. Öğrenmeyi öğrenci, öğretme kısmını da öğretmenler kapsadığı için öğretmenlerin bazı özel becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir (Orhaner ve Hussein, 2007). Oysa geleceğin eğitimi öğrenme ağırlıklı olacak ve öğrencilerin öğrenme becerilerine yönelik çalışmalar kapsamaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama becerileri artarken öğrencilerin öğrenme hızları da on kat artacağı söylenebilir. Bu süreçte eğitimin amacı;

- Öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini üst düzeyde geliştirmeye
- Öğrenen bireyler yetiştirmeye
- Bilgi tüketme yerine bilgi üretme
- Kendi zihnini yönetmeye odaklanacaktır (Güneş,2014).

Bu nedenle davranış değiştirme mühendisleri olan öğretmenlerin temel amacı geçerli öğrenmeleri sağlayarak yanlış davranışların öğrenilmesini azaltmak hatta engellemek

olmalıdır. Geçerli öğrenmeleri sağlamak için uygun öğretim yolları uygulanarak geçerli öğretiler gerçekleşir (Senemoğlu,2012). Ayrıca okul da her bir çocuğumuzun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekânlar olmalıdır (MEB, 2019).

Hazırlanan öğretim programlarında kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin program sonunda neyi öğrenmesi gerektiği, hangi beceri ve tutumları kazanmış olmaları gerektiği hakkında bilgi verilir. Açık, anlaşılabilir ve ölçülebilir kazanımlar ile programda değerlendirme ve öğretim içeriği arasında güçlü bir ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır (Yolcu, 2019).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler birçok alanda olduğu gibi eğitim programlarına yansiyarak doğrudan karşılık bulmuştur. Yaratıcı, girişimci, yenilikçi bireylerin sayısını artırmak amaçlanırken girişimcilik, mühendislik gibi kavramlar öğretim programlarında yerini almıştır (Deveci, 2018). Öğretim programlarının öğrencilere sunacağı olanaklara ilişkin en belirgin öğe, edinilen her türlü bilgi, beceri ve tutumun davranış olarak ortaya çıkmasından ziyade, onların kendilerine, topluma ve ülkemize hizmet edecek mükemmeliyetçiliğin kazandırılmasıdır (MEB, 2019).

Teknolojik gelişmelerin temeli sayılan fen bilimleri dersi ülkelerin geleceği için önem arz etmektedir. Bilimsel ve teknolojik açıdan ülkelerin gelişerek ilerleyebilmeleri için fen bilimleri dersinin eğitim ve öğretimi etkili bir şekilde yapılması gerekmektedir (Emrahoğlu ve Öztürk, 2010).

2.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Temel Amaçları

Çilenti'ye (1985) göre fen; doğal çevreyi incelemeye yönelik bir süreç ve organize bilgilerden kurulu bilgiler bütünüdür. Fen bilimlerinin içerdiği bilimsel bilgiler yüzyıllar boyunca denenmiş, güvenilirliği kanıtlanmış olan bilgilerdir. Bu bilgiler sayesinde insan kendisini ve çevresini daha iyi anlarlar. Ayrıca bilimsel bilgiler fen alanında yeni bilgiler elde etme girişimleri için temel bilgilerdir (akt. Bozdoğan, Taşdemir, Demirbaş, 2006).

Ülkemizde 2013 yılında uygulanmaya başlanan fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu “Bütün bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmek” şeklinde belirlenmiş olup fen okuryazarı bireylerin sahip olması gereken nitelikler arasında; araştırma

ve sorgulama yapma, etkili kararlar verme, işbirliğine açık olma ve etkili iletişim kurma, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenme vb. beceriler yer almaktadır (MEB, 2018). 2018 yılında yayımlanan fen bilimleri dersi öğretim programında ise eğitim sistemimizin temel amacı “Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” şeklinde belirtilerek bilim ve teknolojiye yaşanan değişimlerin bireylerden beklenen rolleri etkilediği ve artık bilgiyi üreten ve kullanan, girişimci, eleştirel düşünebilen, kararlı, etkili iletişim becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Buradan da anlaşılmaktadır ki; 21. yüzyıl becerileri olarak sözü edilen pek çok beceri, fen bilimleri dersi kapsamında bireylere kazandırılabilir niteliktedir (Başar, 2018).

2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi eğitim programına fen ve mühendislik konu alanı eklenmiştir. Kazanımların içeriği sadeleştirilip net ifadelere yer verilmiştir. Fen ve Mühendislik Uygulamaları Konu alanı eklenerek konu alanı sayısı 4’ten 5’e çıkarılmıştır.

FBDÖP’nda alana özgü beceriler;

- Bilimsel süreç becerileri,
- Yaşam becerileri,
- Mühendislik ve tasarım becerileri olarak üç gruba ayrılmıştır.

Yaşam becerileri ise; bilimsel bilgiye ulaşmak ve bu bilgiyi kullanmak için analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerileri içerisinde bulundurmaktadır (MEB, 2018). Fen öğretim programında analitik düşünme becerisi olmasına rağmen diğer öğretim programlarında yoktur. Bu nedenle fen bilimleri dersiyle analitik düşünme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır.

2013 fen programından farklı olarak alana özgü beceriler kısmında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra mühendislik ve tasarım becerileri eklenmiştir. Ayrıca 2013 fen öğretim programı vizyonundan “tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek olarak” şeklinde belirlenmiştir. Fen okuryazarı olan bireylerin özelliklerine baktığımız zaman eleştirel düşünebilen, karar verebilen iletişimi kuvvetli, duygularıyla başa çıkabilen, kişiler arası becerileri gelişmiş yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler olarak

belirtilmiştir. Fen okuryazarı birey özelliklerini incelediğimizde yaşam becerileri özellikleriyle birbirine benzedikleri görülmektedir.

Fen bilimleri öğretim programı, öğrenciler ilkokulu tamamladığı zaman bazı amaçlara ulaşmayı hedefler. Bu amaçlar;

“İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, özgüven ve özdisipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), fen bilimleri öğretimi programları incelendiğinde aşağıdaki temel hedeflerin belirlendiği görülmektedir.

1. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak,
2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
3. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
4. Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
5. Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilim insanlarıca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,
7. Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek,

8. Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,

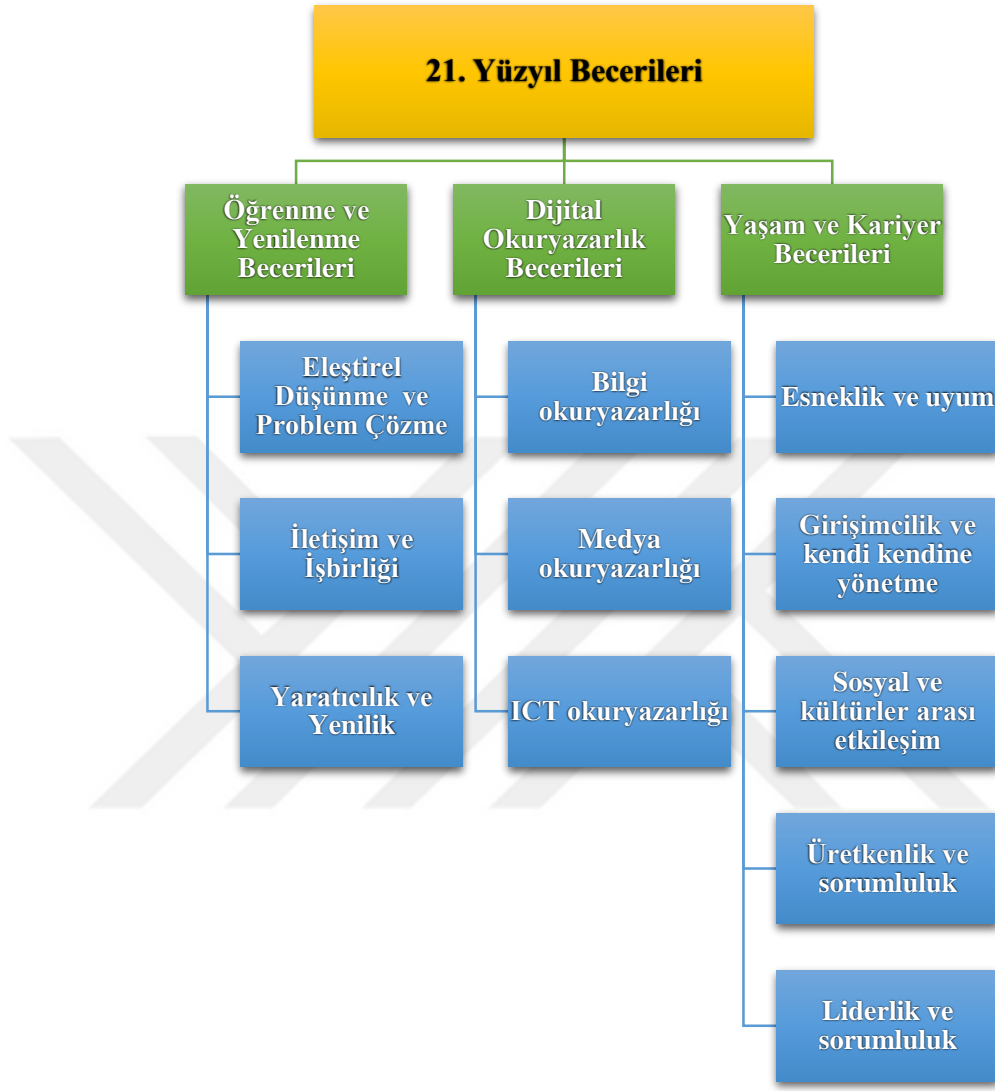
9. Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,

10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak (MEB, 2018).

FBDÖP incelendiğinde, eğitim programının öğrencilerin günlük yaşamında karşılaştığı sorunlar karşısında sorumluluk alabilmesi, problemlere karşı çözümler üretebilmeleri, girişimci, etkili iletişim kurabilen ve kişiler arası iletişimi kuvvetli, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri kazanmış olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Gelişmekte olan ülkemizin diğer ülkelerle rekabet edebilmesi için eğitim programlarına yaşam becerileri ile donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesi ve hayata hazırlanmalarını sağlamak önemli bir politika olarak görülmüştür.

Günümüz dünyasının ihtiyaçları sonucunda insanların düşünme becerilerine hâkim olmaları gerekir. İnsanlar artık bilgiyi kendi kendilerine öğrenmekte fakat öğrendiği bilgi veya bilginin çokluğundan ziyade bilgiye etkin bir şekilde ulaşılması önem kazanmıştır. Bununla birlikte artan bilgi birikimini eğitimle aktarmanın mümkün olmaması sonucunda bireylerin bilgileri kendilerince öğrenmesi ve problemlerine kendileri çözüm üretmek zorunda kalmaları üst düzey düşünme becerilerinin önemini göstermektedir (Demirel, 1993; Akt. Gök ve Erdoğan, 2011).

Amerika'da, öğrenciler için gereken temel becerileri belirlemek, önemini anlatmak amacıyla eğitim liderleri ve iş toplumunun bir araya gelmesiyle kurdukları 21 yüzyıl becerileri Ortaklığı (P21- Partnership for 21st Century Skills)'na göre 21, yüzyıl becerileri Şekil 3.1'de belirtilmiştir.



Şekil 3. 1. Yirmi birinci yüzyıl becerileri (Trilling ve Fadel, 2009 akt.Yayla Eskici, 2017).

2.2. Yaşam Becerileri

Geleceğini düşünen ülkeler, eğitim ve öğretim olgusunu güçlendirmek için kapsamlı çalışmalar yapmaktadır. Ülkemiz de çağın gerisinde kalmamak için yeni çıkan değişimleri takip edip eğitim sistemine uygulamaya çalışmaktadır. Program geliştirme uzmanları, eğitim araştırmacılarının tavsiyesi üzerine programlara 21 yy. becerileri de eklenmektedir.

Beceri, bireyin işe yatkınlığı ve öğrenimine göre bir işi başarma, sonuçlandırma yeteneğine denir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Yaşam becerileri ise; kişinin gelişim ve

değişimini sürdürürken varlığını etkin bir şekilde devam ettirebilmesinde gerekli olan yeterliliklerdendir. Programın amaçlarından biri bireylerin kendi kimliğini oluşturma sürecinde yardımcı olmaktır (Kolburan ve Tosun, 2011). Yaşam becerileri, günlük yaşamın zorlukları ve talepleri ile baş etmek için gereken psikolojik becerilerin geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Papacharisis, Goudas, Danish ve Theodorakis, 2005). Yaşam becerileri; günlük hayatımızın ihtiyaç ve sıkıntılarına bireysel olarak etkili biçimde baş etmek için gereken uygun ve pozitif davranış yeteneğidir (WHO, 2004) .

Yaşam becerileri, sağlıklı bir hayat yaşamak için ihtiyaç duyduğumuz beceri ve bilgidir. Fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı olarak, herkesin mutlu ve sağlıklı bir hayat yaşaması için yardımcı olur (UNESCO, 2013). Danish vd. (2004) ise yaşam becerilerini bireylerin yaşadıkları çevrelerde başarılı olmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlamışlardır. UNICEF, yaşam becerilerinin 3 alanının (bilgi, beceri ve tutum) dengeye ulaşması için oluşturulmuş davranış değişikliği ya da davranış geliştirme yaklaşımı olarak ifade etmişlerdir (United Nations, 2003).

Kar'a (2011) göre hayatımız bir güzel bir şekilde geçmemektedir. Hayatımızı zorluklar karşısında meydan okuma olarak düşünürsek yaşantımızda zamansız gelen problemlere karşı mücadele etmek için güçlü bir zihin ve kalp ile sonuca ulaşmak için yaşam becerilerini benimsemek önemlidir. Khalil'e (2018) göre yaşam becerileri, bilgiyi geliştiren, yaşamı uygulamaya yardımcı olan ve bireyin farklı rolleri başarılı olarak gerçekleştirilmesi sağlamak için gerekli olan becerilerdir.

Yaşam becerileri sağlık gelişimine katkılarından dolayı kabul görmektedir. Çocukların ve ergenlerin risk faktörlerini önlemenin yanı sıra çocukları ve ergenleri dinamik bir şekilde yaşama hazırlar. Yaşam becerilerine olan ihtiyaç, aile yapılarının bozulması ve dinin etkilerinin azalması gibi modern yaşamı etkileyen değişkenler nedeniyle büyümektedir (WHO, 1999).

Esasen insan varlığının temel gelişim yapı taşlarını temsil eden ve yaşam becerilerini kişinin becerilerini ve yeteneklerini geliştiren beceriler olarak ilişkilendirirler (Ginter, 1999; Sohbi-Gharamaleki, 2010 akt. Tan, 2018). Yaşam becerileri genel olarak sosyal ve kültürel kurallara uyum sağlayarak evrensel bir değer olma eğilimindedir. Ayrıca yaşam becerileri

programı, belirli konulara ve sosyal sorunları önlemeye odaklandığı önleyici programlardır. Örneğin Zimbabve ve Tayland'ın bulaşıcı hastalıklara karşı farkındalık oluşturma ve önleme, Meksika'da erken yaşta gebeliği önleme, gençleri sosyal hayata hazırlama, sağlıklı çocuk ve ergen gelişiminin teşvik edilmesi amaçlamaktadır (WHO, 1999). Yaşam becerileri eğitimi, gençler için risk durumlarını azaltma ve önleyici çalışmaların yapılması amacıyla kullanılmaktadır (Yavuz, 2004). İnsanın kendisinin kim olduğunu bilmesi için odaklanması, hayatının daha iyi şekilde geçmesine yardımcı olur. Çünkü niteliklerimizi anlayacağımız ve uygulayabileceğimiz zaman gerçek manada gelişimimiz başlayacaktır. Yaşam becerileri insanın hayatına değer ve kalite katmak için gereken insan becerilerinin toplamıdır (Kar, 2011). Yaşam becerilerinin bireylere kazandırılmasının birçok faydası vardır. Cinsiyet eşitliği sağlama, demokrasiyi güçlendirme, iyi ve etkili vatandaşlık, eğitim sisteminin kalitesi ve etkililiği, çocuk bakımı ve koruma, yaşam boyu öğrenmenin tanıtımı, yaşam kalitesinin artırılmasında olumlu değer kazandırır (WHO, 1999). Bu kazandırılacak olan olumlu değerler yaşam becerilerinin niçin öğretilmesi gerektiğini anlamamıza daha çok yardım edecektir.

Bireyin, eğitim veya akademik mükemmeliyetçiliğe sahip olması yeterli değildir. Mesleki ve kişisel yaşantısında dengeyi korumak için bireysel, yansıtıcı ve sosyal becerileri gibi becerilere de sahip olması gerekir. Bu becerileri bilmesinin yanında uygulamasını da bilmelidir (Kar, 2011). Bu becerileri kazandığı zaman, zorlukları yönetmesini, fırsatları artırmasını ve karşılaşılan zorluklar karşısında çözüme gitmesi durumunda bireye yardımcı olur.

<p>WHO (1997)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Karar verme, Problem çözme, Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Etkili iletişim, Kişiler arası ilişki becerileri, Öz farkındalık (kendini tanıma), Empati, Duygularla başa çıkma, Stresle başa çıkma
<p>PAHO(2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Karar verme yeteneği, Problem çözme yeteneği, Yaratıcı düşünme kapasitesi, Eleştirel düşünme kapasitesi, Etkili iletişim yeteneği, Bireyler arası ilişkileri kurma ve sürdürme yeteneği, Kendilik bilgisi, Empati hissedebilme kapasitesi, Duygularla baş etme yeteneği, Gerginlik ve stresle baş etme yeteneği
<p>Gazda, Ginter ve Horn(2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Bireyler arası iletişim, problem çözme-karar verme, fiziksel form/sağlık ve kimlik gelişimi/yaşamda anlam
<p>Bahçeci ve Kuru (2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Problem çözme becerisi, Eleştirel düşünme becerisi, Yaratıcı düşünme becerisi, Araştırma-sorgulama becerisi, Karar verme becerisi, Hedef belirleme ve başarma becerisi, Etkili iletişim becerisi, Tarafsız olarak öz-değerlendirme becerisi, Zamanı ve kaynakları etkili kullanma becerisi, Sorumluluk alma becerisi, Akranları ile işbirliği sağlama becerisi
<p>Özmete (2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Kişisel gelişim (Özsaygı, problem çözme ve karar verme, eleştirel düşünme, bireyler arası ilişkiler) Sağlık (HIV, AIDS bulaşma yolları, aile yaşamı) Tüketici eğitimi ve finansal planlama Kariyer planlama
<p>Kar (2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Karar verme becerileri, Kişilerarası beceriler, Kendine değer verme
<p>Beers (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Yaratıcılık ve yenilik, Eleştirel düşünme ve problem çözme, İletişim, İşbirliği, Bilgi yönetimi, Teknolojinin etkin kullanımı, Kariyer ve yaşam becerileri, Kültürel farkındalık
<p>Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Araştırma, Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Dengeli Beslenme, Doğayı Koruma, Girişimcilik, Gözlem, İletişim, İş Birliği, Karar Verme, Kariyer Bilinci Geliştirme, Kaynakların Kullanımı, Kendini Koruma, Kendini Tanıma, Kişisel Bakım, Kurallara Uyma, Mekânı Algılama, Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma, Öz Yönetim, Sağlığını Koruma, Sorun Çözme, Sosyal Katılım, Zaman Yönetim
<p>Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Analitik Düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, İletişim, Takım çalışması

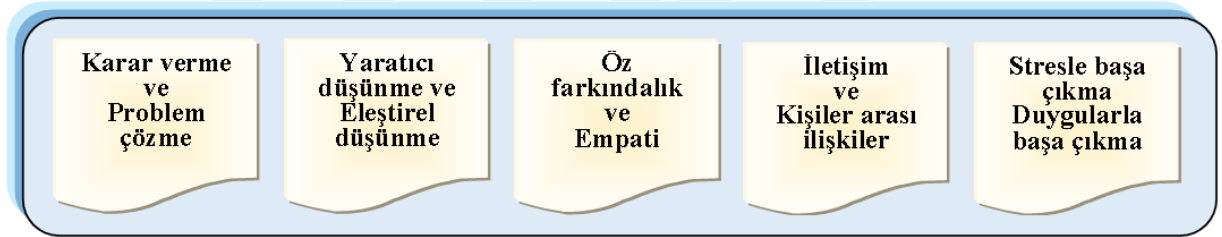
Şekil 3. 2. Literatürde yapılan çalışmaların incelendiği yaşam becerileri

Güçlü ülkelerin gelişmişliğinin nedeni okuryazar olmak iken, günümüz bilgi toplumunda bilgilerin kullanılarak teknoloji üretilmesi olmuştur. Teknolojik gelişmeler sonucu bilginin hızlı oluşturulması doğru bilgiye ulaşım doğru bilgiyi nasıl kullandığımız noktasında şüphelerimizi artırmaktadır. Bu nedenle bilgileri gelişigüzel değil de doğru bilginin alınması için kazanması gereken bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri kazanmasıdır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

Gelişmiş olan ülkelerde yıllar öncesinde uygulamada olan düşünme öğretimi çabaları Türkiye’de henüz tam olarak uygulanmamaktadır. Düşünme eğitiminin zorunluluğu ve

gerekliliği, yenilenen öğretim programlarının en önemli maddesi olarak görölmüş ve eğitim ile alakalı tüm ortamlarda ön plana çıkmıştır (Kurnaz, 2019). Son zamanlarda 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının sayısı gittikçe artmaktadır. Çünkü ölkeleri yöneten liderler ve iş dünyasında bulunan kişiler, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, girişimcilik gibi beceriler ile donanmış olarak yetiştirilmesini istemektedirler (National Research Council, 2012 akt. Yalçın, 2018). Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları için onların ilgi, yetenek ve karakterleri doğrultusunda Tasarım-Beceri Atölyeleri oluşturulması planlanmaktadır (MEB, 2019).

Dünya Sağlık Örgütü'ne (The World Health Organization) (1997) göre, yaşam becerilerinin bazıları belirli duruma özgü iken, bazıları ise genel niteliktedir. Yaşam becerileri 5 temel yaşam becerisi alanı olarak sınıflanmıştır. Yapılan yaşam becerileri sınıflaması şekil 3.3'te belirtilmiştir (Bolat ve Balaman, 2017).



Şekil 3.3. Temel yaşam becerisi alanları (WHO, 1997)

WHO'ya göre 10 temel yaşam becerisi bulunmaktadır.

- Karar Verme Becerileri
- Problem Çözme Becerileri
- Yaratıcı Düşünce Becerileri
- Eleştirel Düşünce Becerileri
- Etkili İletişim Becerileri
- Kişilerarası İletişim Becerileri
- Öz farkındalık Becerileri
- Empati Becerileri
- Duygularla Baş Etme Becerileri
- Stresle Baş Etme Becerileri

Fen bilgisi öğretim programında ise yaşam becerileri 6 temel bölüme ayrılmıştır.

- Analitik Düşünme
- Karar Verme
- Yaratıcı Düşünme
- Girişimcilik
- İletişim
- Takım Çalışması

Bu kısımda yaşam becerileri; ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.2.1. Analitik Düşünme

Geçmişten günümüze düşünmeyi geliştirme üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle çalışmalarda insanların düşünme becerileri geliştirilerek kendisini, çevresini daha iyi anlaması ve yaşam kalitesinin artırmasına destek olmak amaçlanmıştır (Tok ve Sevinç, 2010). Güneş'e (2012) göre analitik düşünme bütünü parçalara ayırarak tekrardan sınıflandırmaya yönelik işlemlere denir. Sorunları küçük parçalara ayırıp çözümledikten sonra ayırdığı parçalardan yola çıkarak bütüne varma işidir. Nesnelere oluşturan parçaları birbirinden ayrı olarak inceleyerek parçaların nasıl etkileşimde bulunduğunu yorumlamak olarak tanımlamıştır. Özellikle detaylara odaklanan analitik bireyler problemleri küçük parçalara ayırarak problemleri tanılayıp gerekli adımları atar ve problemi çözebilirler (Dewey, 2007). Analitik düşünme sayesinde birey, ayrıntıların benzer ve farklı yönlerini tanımlama, yeni oluşturulan bir bilginin uygunluğunu belirleyerek yeni ilke ve genellemeler oluşturabilir (Marzano, 2001). Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasında en etkili düşünme becerisi analitik düşünme becerisidir. Çünkü bir durumu kapsamlı bir şekilde analiz etmeden sorunu çözmeye çalışmak oldukça zordur (Kala, 2019).

Amer (2005) analitik düşünme becerisi gelişmiş kişilerin özelliklerini belirlemiştir.

Bunlar:

- Problemleri elindeki verilere göre yaklaşır.
- Problemin durumu için üzerine düşeni yapar.

- Yapması gerekenleri sistemli ve ardışık olarak çözmeye çalışır.
- Sorun çözülene kadar sabırla çalışır.
- Kararını vermeden önce verilerini planlı bir şekilde hazırlar (Olca, 2015).

Öğretmenlerin yaratıcı ve çok yönlü düşünmesi, olumlu benlik algısına sahip olması, olaylar karşısında tek pencereden değil de daha geniş kapsamda bakıp, birden fazla seçeneği düşünüp bulması onun analitik, yaratıcı ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Geleceğimizi şekillendirecek olan öğrencileri hayata hazırlayan öğretmenlerinde bu becerileri kazanmış olmaları ve öğrencilere aktarabilmesi bizim geleceğimiz açısından oldukça önemlidir.

Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli'nin (2016) "Analitik Ve Holistik Düşünen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Okuduklarını Anlama Stratejileri" isimli makale çalışmasını Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğrenimine devam eden 158 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği, Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları genellikle analitik düşünme becerilerini tercih etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının düşünme stillerinde değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları) göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf seviyesi ve akademik not ortalamalarının, analitik okuma düzeyiyle arasında anlamlı fark varken cinsiyet değişkeninde bir farklılık göstermemiştir.

2.2.2. Karar Verme

İnsanoğlu yaşamı boyunca geçen sürede karar vermeyi gerektiren birçok olayla karşılaşır. Karar verirken bireyin gelişim dönemi, yaşanılan çevre, karar verilmesi gereken olaya göre değişebilmektedir. Karar, sorunu çözmek veya ihtiyacı karşılamak için verilen, çeşitli süreçlerden oluşan ve sonunda değerlendirmenin olduğu durumdur (Ada ve Baysal, 2015). Avşaroğlu'na (2007) göre karar, hedefe ulaşmak için en uygun olanın seçilmesidir. Kaya'ya (1996) göre karar verme; bir eyleme yol açan çeşitli seçenekler arasından birini seçmektir. Karar verme, birdenbire ortaya çıkan bir durum değildir. Karar veren kişiler genelde karmaşık durumlarla karşı karşıya kalırlar. Bu durumlar aileden aileye, ülkeden ülkeye çeşitlilik gösterebilir. Örneğin; bir araba satın alınırken verilecek kararda, o ülke

şartları, ulusun standartlarına uygun olması, sağlamlığı gibi faktörlere göre verilecek karar değişkenlik gösterebilir (Yoon ve Hwang, 1995 akt. Çimşir, 2019).

Öğretmenlerin yapacağı işlerde hızlı ve doğru kararlar alması öğretmenlik mesleği açısından karar verme becerisinin önemini ortaya koyar. Karar verme becerisi öğretmenlerde olması gereken beceriler arasındadır (Bolat ve Balaman, 2017). Karar verme hayatın her aşamasında kullanmak zorunda olduğumuz bir beceridir. Karar verme yetisi gelişmiş olan eğitimciler bu beceriyi öğrencilerine aktarabildikleri takdirde onların hayatta daha etkin olmasını sağlamış olacaktırlar.

Sakallı'nın (2019) "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Üst Bilişsel Farkındalıkları Ve Karar Verme Stilllerinin Karar Verme Becerilerine Göre İncelenmesi" çalışmasını 8 farklı üniversitede öğrenim gören 604 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının karar verme becerisi ve üst bilişsel farkındalıkları çoğunlukla orta düzeyde çıkmıştır. Karar verme becerisi yüksek olan öğretmen adaylarının rasyonel karar verme stili ölçümü sonuçları düşük ve orta olanlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının karar verme becerilerine bakıldığında üst bilişsel farkındalıkta değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzey bilişsel farkındalık düzeyine göre rasyonel ve sezgisel karar verme stillerinin ölçümü artarken kaçınma karar verme stili ölçümünün azaldığı görülmüştür.

2.2.3. Yaratıcı Düşünme

Senemoğlu (1999) yaratıcılığı, değişik durumlarda esnek, akıcı, özgün, alışılmıştan farklı bir şekilde düşünmeyi kapsar. Burada özgünlük, benzersiz cevaplar üretme, esneklik, değişen koşullara uyum sağlama yeteneği; akıcılık ise fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanması olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2007). Yaratıcı düşünme Güneş'e (2012) göre; yenilikçi, buluşçu, sorunlar karşısında çözümler üreten, farklı ve özgün düşüncelerin oluşmasında rol oynayan düşünme biçimidir. Demirkaya (2011) yaratıcı düşünmeyi, birden ortaya konan düşünce olarak değerlendirirse de bireyin düşüncesi oluşmadan önce farkında olarak yada farkında olmadan düşünme süreci mutlaka gerçekleşir. Farklı, özgün ve yeni ürünler ortaya çıkarıp çözüm odaklı olmayı sağlayan düşünme şeklidir (Gök ve Erdoğan, 2011). Okuldaki öğretmenlerin derslerdeki davranışları, öğrencilerin yaratıcılığı üzerindeki etkisi büyüktür.

Öğrencinin güvenini kırma, öğrencilere yeteri kadar konuşma fırsatı vermeme, derslerde katılma, derslerde öğrencinin kendini rahat hissedeceği ortamı hazırlamama, uygun öğretim teknik ve uygulamaları kullanmama gibi durumlar öğrencilerin yaratıcılık becerisini engelleyen öğretmen özellikleri olarak ifade edilmektedir (Erdem, 2005).

Öğretmenler yeni ufuklar açacak şekilde değil de basmakalıp düşünceleri ezber dayalı olarak verdiği zaman öğrencileri de dar kapsamda düşünmeye yönlendirmiş olmaktadır. Öğrenciler artık ders çalışırken veya konuyu öğrenmek için kütüphaneye gitmeden, araştırma yapmadan öğretmenin verdiği gibi ezber yapması, sınavları o şekilde geçmesi yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Örneğin Almanya’da öğrencilerin ezberden kaçınması için matematik sınavında bile sözlü yapılmaktadır. Ülkemizde öğretim programları, öğretmeni bilgiyi doğrudan aktaran olmaktan çıkartıp öğretmenin öğrenmeye rehberlik etmesi şeklinde düşünülse de uygulamada farklılıklar olabilmektedir. Yüksel’e (2011) göre eğitim sistemimize yapılan eleştirilerde görülen en önemli husus öğrencileri düşünme becerilerini kullanmasını sağlamadan ziyade başarının temel koşulunun not olarak görmemiz sonucu ezberci eğitimden uzaklaşmamak olmuştur.

Özel ve Bayındır’ın (2015) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Yaratıcılığı Geliştirmeye Yönelik Öğretimsel Davranışları” isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ders sırasında öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik gösterdikleri öğretimsel davranışları incelemişlerdir. Anket araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, Kütahya İli merkez okullarındaki sınıf öğretmenlerine uygulamışlardır. Öğretmenlerin %60’ı derslerinde yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik derslerini işlediklerini belirtmişlerdir. Hizmet ettiği süre 0-5 yıl ve 16-20 yıl üstü öğretmenler öğretimlerinde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

2.2.4. Girişimcilik

Bu becerinin temelinde yaşamımızdan önce kendimizin sorumlu olduğu anlayışı yatar. Bu anlayışa göre istersek çevresel koşulların ve onların uyardığı duygu ve heyecanların ötesine geçer, inanılan değerleri davranışlar da yaşatabilir (Cüceloğlu, 1996).

Girişimcilikle alakalı yapılan çalışmalarda görülen girişimci kişilerin diğer kişilere nazaran büyük başarılar elde ettikleri görülmüştür. Bu kişilerin bazı ortak özellikleri olmakla

birlikte, sorumluluk ve risk alabilme, enerjik bir kişilik yapısına, başarılı olmak için kendisini motive etme, yeniliğe, değişime kapalı olmaması olarak sıralanabilir (Oktay, 1996). Girişimcilik, özgün ve farklı bilgilerin oluşturulup uygulanmasını hızlandırarak endüstriyel ve teknolojik alanlarda önemi gittikçe artmaktadır (Ay ve Acar, 2016). Girişimci kişiler risk almasını bilen ve risk durumunu yönetmesini bilen kişilerdir. Aldıkları riskleri başarıya ulaşmak için olumsuzlukları minimum seviyeye indirmesini bilen ve sonrasında çalışmasını başarı ile sonuçlandırabilen kişilerdir (Zengin,2019).

Hisrich ve Peters'e (1973) göre başarı kavramı ile girişimci insanların özellikleri benzerdir. Başarılı olan girişimcilerin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade edebilir.

- Yaratıcı düşünme becerisi
- Yüksek düzeyde çalışma arzusu
- Cesaret, tutku ve kararlık
- İnsanlarla üst düzeyde ilişki kurabilme becerisi,
- Kendisini yazılı ve sözlü ifade edebilme becerisi,
- İşini sevmesi ve iş motivasyonu,
- Zengin bir bilinçaltı ve hayal kurma gücü,
- Ekip ve takım çalışmasına yatkınlılık,
- Kişisel vizyonu ve misyonunun olması,
- Değişime, dönüşüme açık ve istekli olması,
- Esnek toleranslı davranabilme gücü,
- Samimi, güvenilir, sempatik ve esprili kişilik,
- İnsanları inandırma ve ikna kabiliyetinin yüksek olması,
- Yönetim becerisi ve liderlik yeteneği,
- İş bitirme azmi ve heyecanı,
- İleri görüşlülük ve fırsatları yakalama alışkanlığı (akt. Yılmaz ve Sümbül, 2009).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yapmamızla birlikte girişimciliğin önemi daha da artmıştır. Çünkü üretim üzerinde emek faktörünün azalırken bilgiye dayalı emeğin üretim için önem kazandığı görülmektedir. Özellikle teknolojik imkânların gelişmesi ve

ürünlerde çeşitliliğin çoğalmasıyla beraber rekabet gün geçtikçe artmaktadır (Zengin, 2019). Bu nedenle piyasayı iyi okuyan, araştıran, aynı zamanda rekabet etmeyi sürekli hale getiren girişimci bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da ancak iyi bir eğitim ile ete kemiğe bürünür. Çünkü insanın içinde bulunan cevheri eğitim sayesinde işlemek ve ortaya çıkarmak mümkün olacaktır. Özellikle öğrencilerin bu becerilerle sahip olması için öğretmenlerin bu becerileri iyi bilmesi ve iyi uygulayabilecek yöntemlere haiz olması gerekir.

Girişimcilik sadece bir kişinin yeni bir iş kurması değildir. Top'a (2006) göre girişimcilik durumsal, düşünsel, organize olma ve eylem şekillerine göre gruplandırılır. Günümüzde kabul gören girişimcilik türleri:

- Orijinal girişimcilik
- İç girişimcilik
- Kurumsal girişimcilik
- Stratejik girişimcilik
- Kadın girişimcilik
- Küresel girişimcilik
- Sosyal girişimcilik olarak belirlenmiştir (akt. Ünal, 2019)

Anagün ve Atalay'ın (2017) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Becerisine İlişkin Yeterlik Algıları" isimli çalışmasında sınıf öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine ait düşünceleri fenomenolojik yaklaşımla incelenmiştir. Araştırmaya 14 sınıf öğretmeni katılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmen adaylarının dikkat çeken özellikleri arasında, kendine güvenen, lider, yeni fikirlere açık, aktif, risk almasını bilen gibi kişilik özellikleriyle açıklamışlardır. Bununla birlikte yeni fikirlere açık olma, liderlik gibi özellikleri günlük yaşamında kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Ay ve Acar (2016) "Sınıf Öğretmenlerinin Girişimcilik Becerisi Kazandırmaya Yönelik Görüşleri" isimli çalışmasını 21 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşerek araştırmayı gerçekleştirmiştir. Girişimcilik becerisine; sınıf öğretmenlerinin %9,52'sinin sahip olmadığını, %33,33'ünün orta düzeyde; 28,57'sinin iyi düzeyde; 23,80'inin ise çok iyi

düzeyde sahip olduğu saptanmıştır. Girişimcilik becerisine sahip olmanın öğretmenlik mesleği açısından katkıları olarak rol model olmak; farklı fikirler üretmek; risk almak olarak belirtilmiştir. Girişimcilik becerisi kazandırmada en çok Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri vurgulanmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler olarak ise drama, grup çalışması, kendilerini ifade etme, uzman kişileri sınıfa davet etme, gezi, kurum ziyareti, araştırma ödevleri ve röportajdan söz etmişlerdir. Girişimcilik becerisinin geliştirilmesini etkileyen faktörleri girişimciliğe olanak tanıyan aile, sosyo-kültürel çevre, arkadaş çevresinin yapısı olarak ifade etmişlerdir.

2.2.5. İletişim

İletişim, insanlar arasında simgeler sistemi yoluyla gerçekleştirilen anlam ve bilgi akışı olarak açıklanmaktadır. İletişim; bilgi, duygu ve düşüncelerin akla gelen her yolla başkalarına aktarılma süreçlerini kapsar (Doğan ve Doğan, 2015). İnsanoğlunun yaşamı aslında kocaman bir iletişim sürecidir. İletişim süreçleri yaşamın tüm alanlarında ve zamanlarında mutlaka kullanılır. Çünkü insanın olduğu her yerde iletişim vardır (Cereci, 2002). Bir topluluğa girdiğimiz zaman “Merhaba” demek veya alışveriş için pazara gittiğimiz zaman “Bunun fiyatı ne kadar?” demek gibi.

Sağlıklı bir iletişim olması için altı temel öğrenin olması gerekir. Bu öğeler şunlardır:

a)Kaynak (Gönderici): duygu düşünce ve mesajın aktarılmasında mesajı veren kişi veya topluluklardır.

b)Alıcı (Hedef): İletilen mesajı alan kişi veya topluluklardır.

c) İleti (Mesaj): Gönderici ile alıcı arasında aktarılmakta olan duygu, düşünce ve istekler.

d) Bağlam (Gönderge): Gönderici ile alıcı arasındaki iletinin gönderilme şekli yani gönderilen iletinin alıcı tarafından doğru algılanabilmesidir.

e) Dönüt (Geri Bildirim): Eğer varsa iletiye verilen her türlü yanıttır.

f) Kanal (Ortam): Bu iletinin gerçekleştiği ortamdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2015).

Öğretmenlik bir iletişim mesleğidir. İnsanın kendisini ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için konuşma ve dinleme becerilerine sahip olması

gerekir (Dilekman, Başçı ve Bektaş, 2010). Ayrıca öğretmenler derslerinde etkili olabilmek için sözlü ve sözsüz iletişimi de etkin şekilde kullanmalıdır.

Eğitimin de en başat unsuru iletişimdir. Sadece öğrencilerle değil veli, idare ve eğitimin diğer paydaşlarıyla iyi bir iletişim kurabilmek öğretmenlik mesleğin en temel unsurlarındadır. Örneğin veli ile sağlam bir şekilde kurulamayan iletişim eğitimde aksamalara ve eğitimin en önemli öğelerinden biri olan aile kısmının eksik kalmasına neden olabilir. Aile ile kurulan etkili iletişim çocuğun ders başarısına, kendine olan güvenine öğretmenine olan bakış açısına olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.

Okul yöneticileri, kurumunu yönetme becerilerinin yanında gruplar arasında uyum sağlamalı ve iletişimi etkili kullanmalıdır (Şekerci ve Aypay, 2009). Özellikle öğretmen ve idare arasında kurulacak etkili iletişim bağları sayesinde, okulda yapılan eğitim ve öğretimin nicelik ve niteliği gözle görülebilir bir şekilde artış sağlayacaktır. Bireyin kendini iyi ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için kişinin uygun dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmış olması gerekir.

Anne ve babanın çocukların duygularını anlamaları noktasında gayret göstermeleri çocukların duygularını daha rahat anlamalarına ve bunun sonucunda çocukların problemleri hızlı bir şekilde çözebildikleri görülecektir (Üstün, 2013).

Bozkurt Bulut'un (2004) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisine yönelik algılarının cinsiyet, çalışma süresi, okuldaki verimi, okul ortamından memnun olma düzeyleri ve mesleğinin toplumda bulunduğu değer gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmasını İzmir İlindeki merkez okullarda çalışan 211 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda bayan öğretmenlerin iletişim becerileri erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Çalıştıkları kurumdan memnun olan öğretmenlerin sayısının memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin medeni durumları, çalıştıkları süre ve mesleğinin toplumda bulunduğu değeri iletişim becerileri açısından bir farklılık görülmemiştir.

2.2.6. Takım Çalışması

Takım kavramı, iki veya daha fazla kişinin ortak bir amaç için bir araya gelerek dayanışma içerisinde olduğu yapıdır (Işık, 2014). Takım çalışması, ortak bir uğraş için bir araya gelmiş kişilerin belli hedeflere ulaşmasında ve problemlere karşı hızlı ve etkin çözüm bulmak amacıyla yapılacak işlerde verimi sağlayıp iş kolaylığı sağladığı oluşumlardır (Çoban, 2019).

Takım çalışması, yapılan işlerde eşgüdüm ve işbirliği yapmayı gerektirir. Kurum olarak düşünüldüğünde okullarında eşgüdüm ve işbirliği olmalıdır. Çünkü okullarda birlikte hareket etmek, istenilen hedefe ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Alagöz, 2007). Takım çalışmasının kurumlarda etkin şekilde kullanılabilmesi ve etkililiğinin artırılması için her kurumun yöneticilerinin bu özelliği kazanmış olması ve bulunduğu kuruma aktarabiliyor olmaları gerekir.

İnsanoğlu yaşamının birçok bölümünde farkına varmadan takım çalışmasını yapmaktadır. Hayatımızda karşılaştığımız pek çok sorunu iş birliğiyle halletmişlerdir. Köylerimizde “imece” olarak kullanılan kavram insanların bir amaç uğrunda toplanıp sonuca varmasında etkili olmuştur. Amir ile memur, doktor ile hemşire, usta ile çırak, şoför ile muavin, komutan ile asker arasındaki etkileşim, ortak bir amaç uğruna iş birliği ile olan çalışma yöntemidir (Taşdemir, 2004).

Marchington (2000)' a göre ise takım çalışmasının özellikleri;

- Takımın ortak noktada çaba gösterdiği bir amaç vardır.
- Takımların kendi iç dinamikleriyle belirlediği çalışma alanları vardır.
- Yapılacak olan iş ve iş bölümleri takım üyeleri tarafından planlanır ve belirlenir.
- Her bir takım üyesi diğer takım üyelerinin eksik taraflarının gelişmesine olanak sağlayıp yeteneklerini geliştirerek, çok yönlü çalışma ortamının oluşmasını sağlayabilir.
- Her bir takımın özgün çalışma stratejileri vardır.

- Takımların bir lideri ya da sözcüsü vardır. Takım üyeleri, takımda yeni çalışanların seçiminde etkili olabilirler (Akt. Çoban, 2019).

Kocabaş ve Gökbaş'ın (2003) "Eğitimde Takım Çalışması" isimli makalesinde yönetici ve öğretmenlerin takım çalışması hakkında görüş alınmıştır. Yöneticilerin, öğretmenleri takım çalışmasına yönlendirme durumları, yönetici ve öğretmenlerin takım çalışmasına istekli olma durumları ve takım çalışmasının faydasına inanmalarına göre görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak karara katılma ve takım çalışması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yöneticiler takım liderinin bilgi paylaşımında dürüst olduğuna inanırken öğretmenler inanmamışlardır.

2.2.7. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme, kavram olarak 1960'lı yıllarda tıp eğitiminde Howard Barrows tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde ise problem çözme kavramının kullanılıp düzenlenmesi John Dewey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dewey, eğitimin bireye ve topluma olan görevlerini yerine getirebilmesi ve öğrencilerin problem durumlarında zorlukların üstesinden gelebilmesi için problem çözme becerileri öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünür (Koray ve Azar, 2008). Problem çözme, insanların yaşamını zorlaştıran ve karmaşık gelen olaylar karşısında amacına ulaşmasıdır (Binbaşıoğlu, 1995). Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı problemleri tanımlaması, çözüm yolları bulması ya da yeni duruma uyum sağlamasında, bireyin kendisini yönetmesindeki bilişsel ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (İman, 2013).

Günümüz toplumunda her bir gün diğer günlerden farklı bir şekilde geçmektedir. Her yeni günle birlikte farklı problemlerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, hayatını değişen toplum şartlarına karşı mutlu bir şekilde yaşamak isteyen kişi çevresiyle dengeli yaşayabilmeli ve problem çözme gibi becerilere sahip olmalıdır (Bilen, 2004). Bununla birlikte bireylerde problem çözme becerisi olması gerekirken bu özelliklerin yanında belirli tutum ve değerleri de kazanmış olması gerekir. Problem çözme becerisi; yaratıcı düşünme, sorunlarla başa çıkma ve değişen şartlara karşı uygun çözümler bulma esnekliğini verir (Aslan ve Sağır, 2012).

Bireylerin kendine özgü düşünme süreçleri vardır. Problem çözmede farklı aşamalar olsa da araştırmacıların büyük çoğunluğu benzer aşamalara değinmişlerdir. Morgan (2015) bu aşamaları 4'e ayırmıştır. Bunlar;

Hazırlık (Preparation): Problemin ne olduğuyla ilgili veriler toplanır. Problemin çözülmesi için uğraşılsa da çözülemeyebilir. Çözüm daha sonraki zamana bırakılır.

Kuluçka (Incubation): Birey, bu aşamada sorunun çözümünde işe yarayacak bilgileri toplar. Birey bu bilgileri kullanmasa bile bilinçaltı süreçler etkin olarak çalışmaktadır.

Kavrayış ya da Aydınlanma (Insigt or Illumination): Bu kısımda genelde bireylerde kavrayış yoluyla yeni çözüm yolları üretilmiştir.

Değerlendirme ve Düzeltme (Evaluation and Revision): Bu kısımda ise birey ulaştığı çözüm yolunun işe yarayıp yaramadığını dener. Eğer çözüm yolu doğru değilse tekrar başa dönülür, çözüm yolu doğru ise başarıya ulaşılarak problem çözülmüş olur (Alemdar Çoşkun, 2016).

İnsanoğlu karşılaştığı sorunlara karşı problem çözme yeteneğiyle başarıya ulaşmaya çalışır. Problemler karşısında olumlu benlik algısına sahip bireyler daha sağlıklı düşünebildikleri için etkili çözümleri daha kolay bulabilirler. Çünkü problem karşısında, problemi çözeceğine olan düşüncesi sayesinde sonuca daha hızlı ulaşır (Güçlü, 2003).

Serin'in (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasını İzmir İlinin resmi eğitim kurumlarında çalışan 128 bayan 83 erkek öğretmen olmak üzere toplam 211 kişiye uygulamıştır. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve problem çözme envanteri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bayan öğretmenlerin problem çözme becerisi erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Problem çözme becerisi alt boyutları ve diğer değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Evrekli, İnel ve Türkmen'in (2011) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması" isimli çalışmasını Türkiye'de bulunan orta büyüklükteki bir üniversitedeki 256 sınıf öğretmeni adayına seçerek problem çözme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sınıf

öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet ve lise mezuniyet durumlarına göre anlamlı yönde farklılık göstermiştir. Bayanların, erkeklere göre problem çözme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.8. Eleştirel Düşünme Becerileri

Finkelman'a (2001) göre üstbiliş ve yaratıcılık gibi yirmi birinci yüzyıl becerisi olan eleştirel düşünmenin insan yaşamına doğrudan katkısı olduğu için öğretmen, doktor, psikolojik danışman, psikolog gibi meslekleri yapan kişilerde mutlaka olması gereken bir beceridir (Akt. Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016). Türkiye ve Dünyada eğitim programları düşünme becerilerini geliştirilmesinin ve öneminin farkındadır. Bu nedenle ihtiyaç duyulan insan tipine ulaşmak için bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesiyle gereklidir (Kurnaz, 2019).

Eleştirme, bir durumu veya olayı olumlu veya olumsuz yönleriyle değerlendirme manasına gelmektedir. Sokrates'e kadar uzanan bir geçmişe sahip eleştirel düşünme kavramı mantıklı düşünme olarak düşünülmekteydi. Olayların düzgün bir şekilde ifade edilse de sonradan geniş bir şekilde tanımlanmıştır (Kaya 1997). Eleştirel düşünme; anlatıları çözümlenme, ortaya çıkmamış düşünceleri fark etme ve farklı anlatımları bulma olarak söylenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünmenin temel amacı, sorun olan davranışa karşı, kendimizin ve başkalarının düşüncelerini dikkate alarak karşılaşılan sorunu anlamaya çalışmaktır (Cüceloğlu, 1996).

Glaser'a göre eleştirel düşünmeyi oluşturan düşünme becerileri 11 madde halinde sıralanmıştır.

1. Sorunları tanımlayabilme
2. Sorunlara karşı uygun araçları seçme
3. Sorunlarla alakalı veri toplama
4. Henüz oluşmamış hipotezleri tanımlama
5. Eldeki bilgileri yorumlama

6. İfadeleri doğru, tam ve anlaşılır bir şekilde kullanma
7. Delilleri yorumlama
8. Farklı seçenekler arasındaki bağlantıyı görebilme
9. Mantıklı sonuç ve çıkarımlarla varma
10. Varılan sonuçları tekrar inceleme
11. Sahip olunan düşünce ve fikirleri mevcut deneyimlerle tekrar oluşturabilme (Fisher, 2001 Akt. Şıvgın, 2019).

Türkiye ve Dünyada eğitim programları düşünme becerilerini geliştirilmesinin ve öneminin farkındadır. Bu nedenle ihtiyaç duyulan insan tipine ulaşmak için bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gereklidir (Kurnaz, 2019). Günümüzde insanların kendinden emin, öngörü kabiliyeti gelişmiş, bilimsel, eleştirel düşünen, sorunlar karşısında uygun kararlar alıp etkili çözümler bulması önemli görülmektedir. Eleştirel düşünebilen kişilerin başarıya olumlu yönde etkisinin olduğu bilinmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı, mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmenin yeteneklerden ve eğilimlerden oluştuğunu belirten Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini;

- Tez ya da sorunun açık ifadesini arama.
- Nedenler arama
- İyi bilgilendirilmeye çalışma
- Güvenilir kaynakları kullanma ve kullanılan kaynakları belirtme
- Durumu bütünüyle göz önüne alma
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışma
- Asıl ya da temel sorunu akılda tutma
- Seçenekler arama
- Açık fikirli olma

- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Karar verirken kabul edilmeyen dayanak noktalarını, dayanak noktalarının kabul edilmemesinden etkilenmeden kullanma
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olmadığı durumlarda kararı erteleme
- Kanıt ve nedenlerin yeterli olduğu durumlarda karar almaya yönelik davranış gösterme.
- Konunun izin verdiği ölçüde kesinlik arama
- Karmaşık bir bütünün parçalarını düzenli bir biçimde ele alma
- Diğer insanların duygularına, bilgi ve kültür düzeylerine duyarlı olma şeklinde sıralamaktadır (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Açıslı'nın (2016) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasını Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ve California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında, eleştirel düşünme konusunda en yüksek puanı analitik alt ölçeğinden alınırken, sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri ise son sınıf öğrencileri lehine farklılık çıkmıştır. Cinsiyet ile baskın öğrenme stillerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak baskın sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

2.2.9. Kişilerarası ilişkiler becerileri

Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişime kişilerarası iletişim denir. Bazı araştırmalara göre insanlar arasında gerçekleşen eğitimleri kişilerarası eğitim olarak saymamaktadır (Dökmen, 2016). İnsanın kendisini ve çevresini anlamaya başladığında en fazla yaptığı iş kişilerarası iletişimdir (Erdoğan, 2011). Bireyin yaptığı işlerde ve yapmayı düşündüğü işlerde kendisinin ve çevresindeki kişilerin duygularının farkında olması psikolojik ve sağlık açısından hem de kişiler arası ilişkilerde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir (Önder 1999). Kişilerarası ilişkilerde en önemli faktör olarak empati

becerisini gösterebiliriz. Çünkü empati başka insanların duygu ve düşüncelerini anlamamıza yardımcı olan bir beceridir.

Kişilerarası ilişki küçük veya büyük gruplar arasındaki ilgi, samimiyet ve güven içerisinde gerçekleşen ilişki ağıdır. Bu ağ ulaştırılmak istenen mesajın doğru bir şekilde ifade edilmemesi veya kişilerarası iletişim engellerine takılması sonucunda iletilmek istenen mesaj engellenebilir (Başarer, Başarer ve Demirkaya, 2016).

Her bireyin farklı bilgi, beceri ve yeteneği olduğu için özellikle takım sporlarında kişilerarası iletişim bireylerin performans ve verimine olumlu yönde etki eder (Yıldız ve Şenel, 2018). Takım çalışması sırasında bireyler arasında iletişim eksikliği takımın genelini etkileyeceği için gruptaki bireylerin verimini düşürür. İnsanlar bir sorunu çözmek için iletişim kurmalı, karşıdakinin fikirlerine önem vermelidir. Konuşma becerisi, empati becerisi ve tartışma becerisi gelişmemiş toplumlarda başlatılan etkileşim hemen çatışmaya dönebilir (Bozgeyikli, 2001).

Sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin güçlü iletişime sahip olmaları eğitim kalitesinin artmasına okul, veli ve çevre ile olan ilişkilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin etkili iletişimi eğitimde oluşacak birçok sorunu da engeller (Gülbahar ve Aksungur, 2019).

Nacar'ın (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları okul, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, görev yaptığı sınıf düzeyi) açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Adana'nın merkez ilçelerinde görev yapan 702 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerileri kıyaslandığında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.10. Öz farkındalık Becerileri

Bireyin kendi değerlerine, duygularına, düşüncelerine, amaçlarına, yetenek ve kapasitesinin bilgisine sahip olmayı ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesidir (Gardner ve ark. 2005, Kernis 2003'dan Akt. Esentaş, 2015). Öz farkındalık, bireyin kendini ve sevip sevmediklerini bilmesidir (WHO, 1997). Öz farkındalık becerileri yüksek olan öğretmenler kendi bilgi, birikiminin, eksiklerinin farkında olduklarından derslerini daha dikkatli anlatır. Duygularını, düşüncelerini özellikle kendisini daha iyi tanıdığı için hayata pozitif açıdan bakarlar ve meslektaşlarından her zaman bir adım öndedirler.

Esentaş'ın (2015) "Gençlik Kampı Uygulamalarına Katılan Kız Öğrencilerde Öz-Farkındalık ve Liderlik Becerilerinin Gelişimi; Doğa Kampı Örneği" isimli yüksek lisans çalışmasında öz farkındalık ve liderlik becerilerinin gelişimdeki rolü incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, odak grup görüşmesi ve doküman analizinden (kamp günlüğü) yararlanarak oluşturulan çalışmayı 16-17 yaş arasındaki 30 kız öğrenci oluşturmuştur. Kamp süresince gözlem yapılarak oluşturulan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler öz farkındalık ve liderlik becerileri ana teması altında sunulurken on çekirdek temaya ulaşılmıştır. Bunlar; önyargı, sorumluluk, farkındalık, kültürlenme, iletişim, takım çalışması, özgüven, arkadaşlıklar, gönüllülük ve rol model almaktır. Araştırmanın sonucunda gençlik kampı uygulamalarının, kız öğrencilerin öz farkındalık ve liderlik becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

2.2.11. Empati Becerileri

Empati sosyal ve kişiler arası ilişkilerde önemli bir yere sahipken son yıllarda gelişimsel bilim, bilişsel nörobilim ve sosyal psikoloji gibi alanlarında inceleme alanına girmiştir (Decety ve Moriguchi, 2007 Akt. Başer, Kırhoğlu, Kalaycı, Kırhoğlu 2019). Empati, karşısındaki bireylerin duygu, düşüncelerini nesnel olarak farkına varma, onu kendi yerine koyarak düşünme manasına gelmektedir (Budak, 2005). Empati, bir kimseyi daha iyi anlayabilmek için onun yerine kendini koyarak düşünme yeteneğidir. Asıl amaç karşısındakinin tutum ve duygusal gelişimini sezebilmektir. Empati öğrenilen ve öğretilen bir olgudur. Empati becerisi için çocuğun önce kendi duygularını fark etmesi ve anlamlandırması gerekir. Annesinin kardeşi ile ilgilenmesini kıskanıp annesine öfke ile

davranan çocuğa, annenin “biliyorum kardeşin ile ilgilendiği için bana kızgınsın “ diye açıklama yapması çocuğun olumsuz duygularının da kabul edilebilir olduğunu anlamasına yardımcı olacaktır (Üstün, 2013).

Akbulut ve Sağlam’ın (2010) yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmasını Düzce ilindeki 307 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği kullanılarak yapılan çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre empatik eğilim puan ortalaması daha yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmanın değişkenlerinin (medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleklerinden memnun olup olmama durumu) empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

2.2.12. Duygularla Baş Etme Becerileri

Duygu, genel olarak insanların yaşantılarında insan için önem teşkil eden durumlar ilgili o kişinin ne yapacağını, tanımlanabilen dönemleri olan bir süreçtir. Duygu insanın hazır oluşuna önceliklerine göre hareket etmesine ve planların yapılmasında önemi büyüktür. Duygu öğeleri arasında benzerlikler bulunurken bazen hiçbir ilişki bulunamaz. Duyguların olumlu veya olumsuz olduğu konusunda görüş vardır (Çeçen, 2016).

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler nedeniyle sanayi, ticaret, iş hayatı ve sosyal alanlardaki değişimler bireylerde güvensizlik, belirsizlik gelecek kaygısı oluşmasına neden olmaktadır. Yaşanan bu değişimlere uyum sağlamak temel hedef haline geldiği için insanlar tedirgin olmakta, iş kaybetme korkusuna kapılmakta ve duygusal açıdan doyumsuz bireyler yetişmektedirler (Çankaya ve Töremen, 2008).

Duygusal farkındalık, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma ve tanımlayabilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Duygusal farkındalık, bir beceri olmanın yanı sıra bireyin psikolojik gereksinimlerinden biridir. Duygusal farkındalık, hem bireyin yaşamını hem de bireyin kişilerarası ilişkilerini çeşitli boyutlarda etkilemektedir. Duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler, problem çözme, karar verme gibi bazı durumlarda, düşük duygusal farkındalığa sahip bireylere oranla daha başarılıdırlar. Buradan hareketle,

kişilerarası ilişkilerin temelinde, başkalarının duygularını anlama ve bu duygulara uygun olabilecek duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerin verilmesinin bu ilişkileri güçlendirebileceği söylenebilir (Kurt, Kızıldağ, Zorbaz ve Özer, 2015).

Lewis (1993) duygu deneyimi ve sosyalizasyonunda bireyin bu süreci nasıl yöneteceğinde bireysel, kültürel ve ailesel faktörlerin önem kazandığını belirtmiştir. Duyguları yönetme becerilerini ise;

- a) Fiyolojik tepkileri fark etme
- b) Duyguları etkileyebilme
- c) Duyguları sözel ve davranışsal olarak ifade edebilme
- d) Duygularla başa çıkma süreçleriyle ifade etmektedir (akt. Çeçen, 2016).

Bozoğlan ve Çankaya'nın (2012) "Psikolojik Danışmanların Duygularla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi" isimli çalışmasının amacı öfke, korku, üzüntü gibi duyguların psikolojik danışmanların yaşama sıklıklarını ve nasıl başa çıktılarının araştırılmasıdır. Verilere ulaşmak amacıyla araştırmacıların kendisi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada 101 katılımcıdan alınan veriler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların büyük çoğunluğu duygular ile baş edebilmek için "unutmaya çalışma ve kaçınma, içe yönelme ve paylaşma, dışa yönelme ve yüzleşme ve sakin olmaya çalışma gibi" gibi durumlara başvurdukları görülmüştür.

2.2.13. Stresle Baş Etme Becerileri

Stres, bireyin çevresindeki kötü koşullar nedeniyle fiziksel ve psikolojik olarak harcadığı gayrettir (Cüceloğlu 1994). Başka bir tanımda, insanların esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan, dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepki olarak tanımlanabilir (Doğan ve Eser, 2013). Stres, bireyi duygusal ilişkilerden uzaklaştıran, çalışma verimini azaltan ve kişinin hayata bakış açısını olumsuz etkileyen unsurdur (Baltaş ve Baltaş, 2006). Bireyin düşündükleri ile yaşamında yaptıkları arasında fark olması başlıca stres nedenlerindedir. Çünkü iç yaşantısında düşündüklerini davranışına yansıtamayan insan, başka insanların beklentilerine göre yaşaması, o bireyin özgün olmasını engeller (Cüceloğlu, 2002).

Stres, günlük yaşamın sorunları karşısında sürekli karşılaşılabilen bir durumdur. Bireyler yaşamlarını mutlu olarak sürdürebilmesi ve iş yaşamlarında verimli üstün performans gösterebilmesi için stres faktörüyle yaşamasını bilmelidir. Karşılaştığı stres durumlarında problem kaynağı olan durumla yüzleşip kaynağında çözümler yaparak stres durumlarıyla başa çıkabilmelidir. Bu yüzden gerek insanlar gerekse kurumlar olarak stresle baş etme becerilerini kazanmamız gerekir (Aytekin, 2009). Stresle başa çıkma becerilerine sahip olan kişiler, kendilerine ve kurumlarına olumlu yönde katkı sağlayacakları için bu becerinin önemi büyüktür. Stres 21 yy en büyük sorunları arasında gösterilmektedir.

Stresle Başa Çıkma Yolları: Bu programın amacı bireyin stres yapan durumları tanıtmak ve bireyin kendisine duygusal fizyolojik psikolojik yönden zarar vermesini engellemektir. Verilecek iyi bir eğitim sonucunda uygun yöntemler kazandırılabilir.

a. **Problem merkezli yaklaşımlar:** Bu yaklaşımla problemin belirlenerek uygun çözüm yollarıyla stresin azaltılması amaçlanmıştır. Doğrudan stres yaratan durumu anlamaya çalışılıp, etkin bir şekilde değerlendirilmesi, sorunu çözmeye yönelik seçeneğin belirlenmesi gibi bilişsel ve davranışsal stratejileri içerir.

b. **Duygu merkezli yaklaşımlar:** Kişiler duygusal olarak stres altında oldukları zaman basit bir problemi çözmekte bile zorluk yaşayabilirler. Böyle durumlarda duygu merkezli yöntemler kullanılarak kontrol edilmesi zor olan stres vericiler çözümlenmeye çalışılır (Ergin, Uzun ve Bozkurt, 2014).

Göksoy, Arıcan ve Eriş'in (2015) "Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Stres Düzeyleri" isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları, stres belirtileri, stresin performansa etkileri ve stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 322 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin az ve orta seviyede stres yaşadıkları görülürken en çok stresi örgütsel stres kaynakları boyutunda yaşamışlardır. Ayrıca bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşarken, kıdem yılı fazla olan öğretmenler, yeni başlayan öğretmenlere göre daha az stres yaşamaktadırlar.

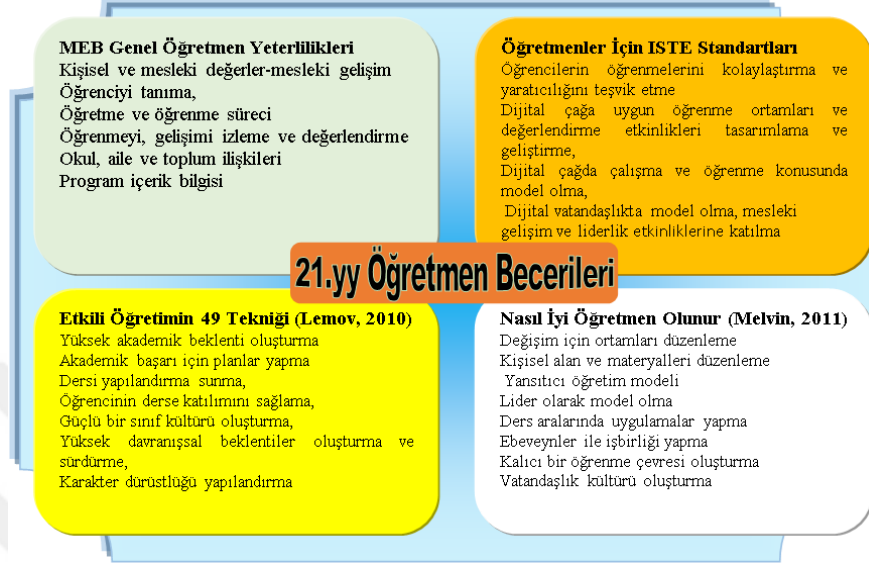
2.3. YAŞAM BECERİLERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİ

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler sonucunda toplumsal yapıda kendini sürekli olarak yenilemektedir. Bu süreçte davranış değiştirme mühendisleri olan öğretmenlere, öğrencilerin yenilenme sürecine adapte olabilmesi için bazı yeni görev ve sorumluluklar düşmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Öğretmenin temel görevi öğretim yaparken bulunduğu ortamı düzenleme ve öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Erden ve Akman, 2011). Günümüzde birçok meslek dalında yapılan hatalar düzeltilebilir fakat öğretmenlerin öğrencilere istenilen davranışları kazandırırken yaptıkları hatalar bazen düzeltilemeyebilir (Özbek, Kahyalıoğlu ve Özgen, 2007). Ayrıca öğretmenlerin, buldukları eğitim ortamlarında verimli öğretimi gerçekleştirmesi gerekir.

Melvin'e (2011) göre öğretmenlerin verimli bir öğretim sağlamaları için;

- Öğrencilerin öğrenmelerine uygun öğretim sunmak,
- Konu alanlarını ve bu konuları öğrencilere nasıl daha iyi öğreteceğini bilmeli,
- Öğrencilerin öğrenmelerini yönetmeli ve öğrenme süreçlerinde rehber olmalı,
- Tecrübelerini nasıl eyleme aktaracağını bilmeli,
- Bir mesleki gelişim topluluğuna üye olmalıdırlar (Akt. Orhan Gökşün, 2016).

Eğitimin temel hedeflerinden birisi de yetiştirilen bireylerin toplum içerisinde uyum göstermelerini sağlamaktır. Eğitimin aşamalı bir şekilde devam ettiği için öğrencilerin ilgi istek ve seviyelerine göre gerekli olan bilgi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. İlkokulda öğrenciye temel bilgi ve beceriler kazandırılırken sınıf öğretmenine büyük görev düşmektedir (Cemaloğlu, 2005). Sınıf öğretmeni, gelecek kuşakların yaşam biçimini etkileyen, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme, etkili iletişim, karar verme yaratıcılık, esnek düşünme gibi becerileri kazanmasını hızlandıran kişi olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2003). Ayrıca öğretmenler 21. yüzyıl becerilerini ders içi-ders dışı uygulamalarında ve programlarda ki konularla ilişkilendirdiği zaman, öğrenciler açısından daha güçlü öğrenmeler gerçekleşir (Beers, 2013). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine hakim olmaları ve aktarma kabiliyetlerine sahip olmaları, yetiştireceği öğrencilere yansıtacağından dolayı önemlidir. Şekil 4'te 21. yy öğretmen becerileri belirtilmiştir.



Şekil 3. 4. 21.yy öğretmen becerileri. (Orhan Gökşün,2016)

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaşam becerileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarla ilgili açıklamalar, araştırmaların yapılış tarihi ve kapsamı sıralı olacak şekilde verilmiştir. Yaşam becerileri ile ilgili yapılan alışmalar Türkiye’de yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak gruplandırılmıştır.

2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Sefer ve Akfırat (2009)’ın “Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması” isimli çalışmasını İstanbul İlinde bulunan bir ilköğretim okulunun 8. Sınıf okuyan öğrencilerine 15 görüşme formu uygulanarak yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında yaratıcı drama kullanılarak yaşam becerileri kazandırmanın öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yaratıcı dramanın, öğrencilerin daha etken olmalarını sağlaması, sürecin içerisinde öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve öğrenmelerinin kolaylaştığı söylenebilir.

Aydın ve Nazlı (2014) “Yaşam Becerileri Eğitim Programı’nın Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmasında Ankara İlinde sosyo-ekonomik düzeyi orta düzeyde olan ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören boşanmış aile çocukları için tasarlanan ve uygulanan “Yaşam Becerileri Eğitim Programı’nın çocukların uyum düzeylerinde bir değişime yol açıp açmadığını karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Yaşam Becerileri Eğitim Programı alan çocukların boşanmaya uyumunu anlamlı düzeyde artırdığını ve bu artışın kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ümmet ve Demirci (2017)’nin “Yaşam Becerileri Eğitimi Kapsamında Yürütölen Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında yaşam becerileriyle sürdürölen grupla psikolojik danışmanın ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini artırmada etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın deney ve kontrol grubu gönöllü öğrencilerden seçilmiş ve 12 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütölen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerin iyi oluş düzeylerini artırmada olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Gültekin'in (2015) “ Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları” isimli araştırmasını Eskişehir ilinde bir ilkokulun 3 sınıf iki şubesinde 36 deney 36 kontrol grubu olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırma verileri görüşme ve öz-yönetim becerileri ölçeği ile toplanıp, öz-yönetim beceri ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz-yönetim becerileri ön ve son test puanları karşılaştırılmasında son test lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda hayat bilgisi dersinde etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerde özyönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2015), “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşleri” adlı yüksek lisans tezini, Burdur ilinde görev yapan 26 fen bilimleri öğretmeniyle görüşmeleri sonucu içerik analizi yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmı yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim programında bulunmasının doğru olduğu, önceki programlara göre kazanımların azaltılması ve sade olmasının bu becerileri kazandırmaya katkısının olumlu olduğu görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler yaşam becerilerini yaşamımızı kolaylaştıran, sorunlar karşısında uygun çözümler üretmemize sağlayan ve bireylerin yaşamında başarılı olmasını sağlayan beceriler olarak anlamaktadırlar.

Bastık'ın (2018) “Hayat Bilgisi Dersinde Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, yaşam becerilerinin öğrenciye kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin önemini belirlemek için karma yöntem modeli kullanılarak Gaziantep İli Nizip İlçesinde çalışan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu nicel bulgulara göre olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın nitel bulgularında ise olumlu ve olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Bunun sonucunda Yaşam becerilerinin kazandırılmasında Hayat Bilgisi dersinin etkisinin olduğu görülürken, eksikliklerin ve olumsuzluklarında bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Altınok Kalkan'ın (2018) “Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri ve Okul Güvenliği” adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin yaşam becerileri ve okul güvenlik algılarını ortaokul öğrencilerine uygulamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin

cinsiyet, sınıf düzeylerine göre yaşam becerileri ve okul güvenliği arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca sağlık ve duygu alanında öğrencilerin yaşam becerilerinde sınıf düzeylerine göre bir farka rastlanmamıştır.

Kanyılmaz'ın (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yaşam Becerilerinin Öğrencilere Kazandırılmasına Yönelik Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde fen bilimleri dersi öğretim programı içerisinde bulunan yaşam becerileri içeriğinin yeterli düzeyde olduğunu ve öğrenci merkezli yöntem ve teknik kullanılması bu becerileri geliştirilebileceği sonucuna varmışlardır. Ayrıca öğretmenler, yazılı sınav, proje çalışmalarını gözlemler ile bu becerilerde olan değişiklikleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Okul idaresi ve ailelerin yaşam becerilerinin geliştirmesinde olumlu etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Topçu Bilir'in (2019) “Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları Ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi” isimli doktora çalışmasında Anaokuluna giden 22'si deney 19'u kontrol grubu olan 41 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Yaşam Becerileri Programının deney grubunda bulunan 5 yaş çocuklarının yaşam becerileri, sosyal duygusal uyum düzeyleri ve benlik algıları üzerinde anlamlı fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Kutsal'ın (2018) “Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Ve Problem Davranışlarına Etkisi” isimli çalışmasını bir kız meslek lisesinin 11. Sınıfa giden öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma için öğrencilere yaşam becerileri ölçeği ve davranış problemleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Davranış Problemleri Ölçeği ve Yaşam Becerileri Ölçeği'nden aldıkları test puanları incelendiğinde, yaşam becerilerinin artmasında ve problem davranışların azalmasında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çolak'ın (2019) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl becerilerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Üniversite, fakülte ve öğretimi elamanlarının 21 yüzyıl becerilerine etkisi orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca 21 yüzyıl becerilerine katkının yeterince olmamasının nedenleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun

yöntemlerin kullanılmaması, teknolojik uygulamaların yetersiz oluşu, STEM yaklaşımının az kullanılması ve teknolojik uygulamaların desteklenmemesi olarak gösterilebilir.

Selçuk'un (2019) "Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri" isimli çalışmasında öğretim elemanlarının yaşam becerilerini nasıl algıladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve öğretmen adaylarının yaşam becerisi yeterliliklerini değerlendirmelerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde bulunan 28 öğretim elemanı ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları yaşam becerilerin sonradan kazanılıp gelişebileceğini, eksikliğinde yaşamında çeşitli problemlerle karşı karşıya kalacaklarını belirtmişlerdir. Ders içi ve ders dışı etkinliklerde gördüklerinden hareketle duygularla ve stresle başa çıkma becerisinin yeterince gelişmediği fakat diğer becerilerin gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilerin üniversiteden mezun olurken yaşam becerilerinin hepsine veya bir kısmını yeterli düzeyde kazanırken, bazı öğrencilerin bu becerileri kazanmadan mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Bolat, Balaman ve Baş'ın (2018) "Eğitim Fakültesi Öğrencileri Ve Pedagojik Oluşturma Öğrencileri Arasında Yaşam Becerileri Karşılaştırması: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği" isimli makale çalışmasında aynı dönemde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin yaşam becerileri kıyaslanmıştır. 242 lisans öğrencisi ve 75 formasyon eğitimi alan öğrenci olmak üzere toplam 317 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonunda formasyon alan öğrencilerin yaşam becerilerinin lisans öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni formasyon alan öğrenciler üzerinde etkisi bulunmamasına rağmen lisans öğrencileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin medeni durumunun lisans öğrencileri üzerinde etkisi bulunmaktadır fakat pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

2.4.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Kennedy, Pearson, Breett-Taylor ve Talreja (2014) araştırmalarında yaşam becerileri değerlendirme ölçeği Hindistan'daki kötü beslenme fakirliğin çocuk gelişimine ve zihin sağlığına etkileri araştırılmıştır. Eksik ve kötü beslenmenin kültürel çevrenin çocuk gelişimine ve zihin sağlığına negatif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Erawan (2010) Güney Doğu Asya (Tayland) 10- 17 yaş aralığındaki lise öğrencileri arasında önce sağlık konusunda yaşam becerileri gelişiminin tespiti için başlamıştır. Daha sonra yıllar içerisinde ortaya çıkan toplumsal sorunlardan olan cinsellik, uyuruşucu gibi öğrenciler üzerinde etkisi olan toplumsal konular 1305 lise öğrencisi üzerinde bu yöntemle araştırılmıştır. Liselerde karma metod yönteminin lise öğrenciler arasında sonuçları incelemesi sonucunda tekil metodlarla bağlantılı olan problemlerin azaltılmasında karma metodun potansiyele sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gülhane (2014) yaptığı araştırmada günümüzdeki yaşam becerilerinin günlük hayatımızdaki önemini tekrar gözden geçirmektedir. Buna göre bu yaşam becerileri bireyin bütüncül ve daha verimli bir yaşam sürmesine katkı sağlayan yetenek olarak tanımlanmaktadır. Özellikle gençler arasında gençlerin hayatın gerçeklerle yüzleşmesinde düşünsel olarak sağlıklı olmayı ve yetkinliği teşvik eder. Okullarda yaşam becerilerini temel alan eğitim kendilerini korumada öğrencilere pozitif bir yaklaşım öğrenmesinde yardımcı olmaktadır ve sağlıklı bir sosyal çevre geliştirmekte yaşam becerileri öğrencilerin sosyal varlığını etkin biçimde işlemesi için tam ve bütünlüşik bir gelişmeyi kolaylaştırır.

Özmete'nin (2011) yaptığı "İnsanların Güçlendirilmesi İçin Yaşam Becerilerinin İnşası" adlı çalışmasında yaşam becerilerini geliştirmek, gençlerin bilgileri dönüştürmesine, özel risk davranışlarını azaltma yeteneğinin kazanılması gibi tutum ve sağlık davranışları ve geleceğe dönük planlama, kariyer planlama, karar verme ve olumlu ilişkiler kurma gibi genel hayatlarını iyileştiren sağlıklı davranışların benimsenmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gerami, Ahmadi, Safat ve Farsi (2015)'in Life Skills training and its effectiveness (yaşam becerileri ve etkinliği) yaptığı çalışmasında insanların günümüzde kültürel ve hayat biçimindeki değişimlere rağmen çoğu insanın hayatta karşılaştığı problemlerle baş etmede

yetersizdir. Yaşam biliciler insanlara daha iyi ve sağlıklı bir yaşa için yaşam becerileri eğiti programının en etkili programlardan biri olduğuna inanmaktadırlar. Bu programın amacı da insanların kendilerini daha iyi anlamasına, uygun, etkili, ilişkiler kurarak duygusal kontrol sağlamasına, stresli durumlar yöneterek problem çözmesine yardımcı olmaktır. Bu çalışmada da yaşam becerilerinin çeşitliliği konusunda da kapsamlı bir gözden geçirmede bulunulmuştur.

Tan (2018) “Yaşam Becerileri Eğitimi: Finlandiya ve Singapur İlköğretim sınıflarında öğretmenlerin algıları” isimli çalışmasında yaşam becerilerinin, eğitim bir parçası olarak nasıl görünebileceğini betimlemektedir. Yaşam becerileri eğitimi, öğretmenler tarafından müfredat açısından belirlenen resmi yapılara atıfta bulunarak olarak tartışılmaktadır. Çalışmaya 3 Singapurlu 3 Finlandiyalı olmak üzere toplamda 6 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler farklı kişisel ve mesleki eğitim geçmişinin olmasının yanı sıra meslek kıdemleri de farklıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutularak araştırmanın bulguları bu sorulara göre oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçları, beceri eğitiminin tüm paydaşların yaşamdaki önemini ortaya koymaktadır. Yaşam becerileri eğitimi, okullarda öğretmenler, evde veliler büyük bir sorumluluk oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca Finlandiya ve Singapur'daki öğretmenlerin yaşam becerileri, kültürün etkisini düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmada izlenen yöntem belirtilmiş, araştırmanın evren ve örnekleme hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin nasıl toplandığı, planlanan veri toplama araçları, veri toplama/işlem sürecine ilişkin açıklamalarla birlikte, verilerin nasıl analiz edildiği açıklamıştır.

3.1. ARAşTIRMA DESENİ

Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama (survey) tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin bazı değişkenler açısından betimlemesi amaçlanmaktadır. Tarama yöntemi bir durum hakkında o anki şartlara bağlı olarak araştırmacılara genel bilgiler verir. Fraankel ve Wallen (2006)'a göre; özellikle kısa zamanda bir olgu hakkında çok sayıda kişiye ulaşılarak, katılımcıların ilgisi, yeteneği, olaylar karşısındaki tutumu büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalarla betimlenme yapılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Bu bağlamda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu üzerinde etkili olabileceği düşünölen bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem vb) açısından bu olgu incelenmiştir. Veri toplama süreci bir seferde gerçekteştirilmiş olması ve veri toplama sürecinde evrenin herhangi bir andaki resmini betimleme olduğundan Kesitsel Tarama deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmanın ilk kısmında Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme beceri düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi sürecinde ise değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve muhtemel sonuçları tahmin için sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme becerileri ile araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenler incelenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın hedef evrenini, 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Türkiye'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmacıların hedef evrene ulaşmada zaman, ekonomik vb zorluklarından dolayı bu evren soyuttur. Ulaşılabilen evren ise araştırmacının ulaşabildiği somut evrendir (Karasar, 2009). Bu araştırmanın ulaşılabilen

evreni, Türkiye’de MEB'in istatistikî bölge birimleri sınıflamasında belirlemiş olan TRC11 (Gaziantep), TRC 21 (Şanlıurfa) ve TRC 31-33 (Mardin- Şırnak) illerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. TRC illeri içerisinde ulaşılabilen evrende görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 16226’dır (MEBBİS, 2018).

Bu ulaşılabilen evrenden rastgele yolla çalışma örneklemini oluşturulmuştur. Çalışma örneklemini belirlenmeden önce MEB’in istatistikî bölge birimleri sınıflamasına uygun olarak tabakalara ayrılmış ve üç büyük şehir olmak üzere toplam dört ilden tesadüfî olarak seçilen 456 sınıf öğretmeninden çalışma örneklemini oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd, 2009). MEB'in istatistikî bölge birimleri sınıflamasına göre tabakalara ayrılmış eğitim bölgeleri ve örneklem büyüklükleri Tablo 1 de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması ve Çalışma Örneklemi

Bölge		İller			
1.düzye	2.düzye	Alınan il	Ulaşılabilen Evren (N)	Çalışma örneklemi(n)	
TRC	Güneydoğu Anadolu	TRC11	Gaziantep	5880	126
		TRC21	Şanlıurfa	6335	66
		TRC31	Mardin	2409	172
		TRC33	Şırnak	1602	92
		Toplam		16226	456

Çalışma verilerini elde etmek için toplam 500 ölçme aracı sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ve yüz yüze uygulanma yapılmıştır. Ölçme araçlarının doldurulmasında sınıf öğretmenlerinin gönüllü olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır.

Ulaştırılan ölçme araçlarından 44 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı veri analizine dahil edilmemiş ve toplam 456 sınıf öğretmeninden elde edilen veri analizi sürecine katılmıştır. Genel olarak anket geri dönüş oranı %91,2’dir. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-%80’nin üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmada, oranın %91,2 olması sağlıklı yorum yapabilme ve verilerin ulaşılabilen evrene genellenebilirliği açısından yeterli sayıda olduğunu göstermektedir.

Çalışma evrenine genelleme yapabilmek için .05 anlamlılık düzeyinde .05 sapma miktarı en az 375 sınıf öğretmenine ulaşmak yeterlidir. Çalışma kapsamında örneklemin 456 kişi olması 2018-2019 yılında TRC11-21-31-33 illerinde çalışmakta olan ile sınıf öğretmenlerinden elde edilen sonuçların genellenebileceğini göstermektedir (URL1, 2019). En son haliyle çalışma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine Tablo 2 de yer verilmiştir.

Tablo 3. 2. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Bağımsız değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	264	57,9
	Erkek	192	42,1
	Toplam	456	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	243	53,3
	6-10 yıl	86	18,9
	11-15 yıl	57	12,5
	16-üstü yıl	70	15,4
	Toplam	456	100
Akademik Başarı	2.00-2.49	10	2,2
	2.50-2.99	164	36,0
	3.00- 3.49	214	46,9
	3.50-4.00	68	14,9
	Toplam	456	100

Tablo 3.2’de çalışma örnekleminin %57,9’unu (n=264) bayan öğretmenlerin oluşturduğu görülürken, %42,1’ini erkek öğretmenlerin (n=192) oluşturduğu görülmektedir. Çalışma örneklemindeki sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %50’si 1 ila 5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin ise %46,9’unun akademik not ortalaması 3.00 ila 3.49 arasında değişmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

MEB İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler (EK1) alındıktan sonra 2018-2019 eğitim öğretim yılında çalışma ulaşılabilen evreninde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ölçme araçları ulaştırılmıştır. Ölçme araçları birebir/yüz yüze uygulanmıştır. Bu süreç özellikle ölçeğin geri dönüş oranının artması ve ölçeklerin cevaplanması sürecinde oluşabilecek hataları en aza indirilmesi gibi noktalarda çalışma sürecine avantajlar sağlamıştır. Bu süreçte ölçme aracı Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan 4 ilden

belirlenen 500 sınıf öğretmenine ulaştırılmış ve güvenilir olduğu belirlenen 456 veri toplama sürecine katılmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplamak amacıyla 2 farklı nitelikte ölçme aracı kullanılmıştır.

(1) Kişisel Bilgi Formu. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenleri belirlemek amacıyla bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu form, sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla cinsiyet, çalıştığı il, meslekteki kıdem ve lisans genel akademik not ortalamasını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

(2) Yaşam Becerileri Ölçeği. Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmen adalarının yaşam becerilerini belirlemek amacıyla beş boyutlu olarak geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçeğin son halinin faktör analizi için uygunluğunun test edilebilmesi için Kaiser-Meyer Olkin katsayısı hesaplanmış ve Barlett's Sphericity testi uygulanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin beş faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Bu boyutlar;

- a. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerisi (SDBÇ) (7 önerme)
- b. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerisi (EÖF) (7 önerme)
- c. Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi (KVPÇ) (7 önerme)
- d. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerisi (YED) (5 önerme)
- e. İletişim ve Kişilerarası İlişki Becerisi (İKAİ) (4 önerme)'dir.

Ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,90' dur. Alt faktörlerin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise SDBÇ faktörü için 0.82, EÖF faktörü için 0.77, KVPÇ faktörü için 0.72, YED faktörü için 0.73, İKAİ faktörü için 0.66 olarak hesaplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Nicel desenlerin kullanıldığı bu araştırmada, veri analizi sürecinde SPSS 21.00 paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmen yaşam becerilerini betimlemek için frekans (f), yüzde

(%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. İlişkisel veri analizi işe koşulmadan önce elde edilen verilerin homojenliğe bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu sreğte örneklem büyüklüğü 50 ve üstü olduğundan Kolmogorov - Smirnov Testi sonuçlarına bağlı ilişkisel veri analizi süreci şekillendirilmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili bulgulara Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 3. Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	df	p
Alt Boyut 1. Duygularla ve Stresle Başa ıkma Becerisi	,060	456	,001
Alt Boyut 2. Empati Kurma ve özfarkındalık Becerisi	,078	456	,000
Alt Boyut 3. Karar Verme ve Problem zme Becerisi	,074	456	,000
Alt Boyut 4. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerisi	,094	456	,000
Alt Boyut 5. İletişim ve Kişilerarası İlişki Becerisi	,118	456	,000

Tablo 3.3 incelendiğinde elde edilen verilerin hem lęeęin geneli hem de alt boyutlarında Kolmogorov-Smirnov testi sonuğlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmıştır ($p < .05$). Başka bir ifade ile araştırma verileri normal dağılım göstermemektedir. Bu kasamda, cinsiyet açısından sınıf ğretmenlerinin yaşam becerileri incelerken Mann Whitney U testi, üç değişkenden fazla değişkenler ile (alıştığı yer, akademik not ortalaması ve mesleki kıdem) göre yaşam becerileri incelenirken Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Sınıf ğretmenlerinin yaşam becerileri lęeęinde yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipinde olup değerlendirme lęeęi grup değer aralığının tespitinde;

$$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$$

formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme lęeęi şöyledir;

Tablo 3. 4. lęeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Tamamen Katılıyorum	5.00- 4.20
4	ok Katılıyorum	4.19- 3.40
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	3.39-2.60
2	Az Katılıyorum	2.59-1.80
1	Hiç Katılmıyorum	1.79-1.00

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. BETİMSSEL BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nicel veriler, iki ayrı başlık altında ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri incelenirken, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, görev yapılan il, akademik not ortalaması) açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. En son bölümde ise sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve alt boyutları olan Duygularla ve Stresle Başa Çıkma, Empati Kurma ve Öz farkındalık, Karar Verme ve Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce ve İletişim Kişilerarası İlişki becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Genel Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri ve alt boyutları ile ilgili bulgulara Tablo 4.1 ve Tablo 4.6’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri ve Alt Boyutlarıyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzye
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	456	3,61	,654	Çok katılıyorum
Empati Kurma ve Öz farkındalık	456	4,12	,521	Çok katılıyorum
Karar Verme ve Problem Çözme	456	4,11	,545	Çok katılıyorum
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	456	4,20	,578	Tamamen katılıyorum
İletişim Kişilerarası İlişki	456	4,23	,591	Tamamen katılıyorum
GENEL	456	4,05	,466	Çok katılıyorum

Tablo 4.1’de örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde ölçeğin genelinde ortalamanın çok katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4,05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarında ise en yüksek ortalama sırasıyla iletişim-kişilerarası ilişki ($\bar{x} = 4,23$) ve yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ($\bar{x} = 4,20$) becerilerinde *tamamen katılıyorum* düzeyinde oluşmuştur. Alt boyutlar arasında en düşük ortalama ise duygularla

ve stresle başa çıkma ($\bar{x} = 3,61$) becerisindedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin özellikle iletişim, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ile ilgili ifadelerde kendilerinin becerilerinin yüksek olduğunu vurguladıkları görülürken, duygularını kontrol etme ve stresle başa çıkma becerilerinde kendilerini daha yetersiz gördüklerini göstermektedir.

4.1.1.1. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzyey
GENEL	456	3,61	,654	Çok katılıyorum
Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim	456	3,72	,836	Çok katılıyorum
Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim	456	3,26	,965	Orta
Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim	456	3,48	1,132	Çok katılıyorum
Olumsuz duygularla başa çıkabilirim	456	3,78	,918	Çok katılıyorum
İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim	456	3,87	,887	Çok katılıyorum
Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim	456	3,67	,986	Çok katılıyorum
Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim	456	3,49	1,054	Çok katılıyorum

Tablo 4.2’ de örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda çok katılıyorum düzeyinde çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 3,61$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Duygularla ve stresle başa çıkma beceri oluşturan maddelerin genelinde çok katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte “stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim” ifadesinde ortalamaların orta seviyede çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 3,26$).

4.1.1.2. Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzy
GENEL	456	4,12	,521	Çok katılıyorum
Bedensel becerilerimi gösterebilirim.	456	3,96	,853	Çok katılıyorum
Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.	456	4,19	,708	Çok katılıyorum
İlgi alanlarıma yönelebilirim.	456	4,17	,757	Çok katılıyorum
Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.	456	4,45	,681	Tamamen katılıyorum
Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.	456	4,16	,722	Çok katılıyorum
Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.	456	3,81	,870	Çok katılıyorum
Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.	456	4,11	,751	Çok katılıyorum

Tablo 4.3’de örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin empati kurma ve öz farkındalık becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda çok katılıyorum düzeyinde çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 4,12$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin empati kurma ve öz farkındalık becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Empati kurma ve öz farkındalık becerilerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenlerinin “kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim” ifadesinde ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4,45$). Diğer ifadelerde ise sınıf öğretmenlerinin çok katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.1.1.3. Karar Verme ve Problem Çözme Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzyey
GENEL	456	4,11	,545	Çok katılıyorum
Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.	456	4,23	,732	Tamamen katılıyorum
Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.	456	3,95	,895	Çok katılıyorum
Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.	456	4,16	,722	Çok katılıyorum
Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.	456	4,06	,759	Çok katılıyorum
Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.	456	4,11	,776	Çok katılıyorum
Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	456	4,18	,727	Çok katılıyorum
Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.	456	4,12	,744	Çok katılıyorum

Tablo 4.4’ de örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda çok katılıyorum düzeyinde çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 4,11$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Karar verme ve problem çözme becerilerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenlerinin “duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim” ifadesinde ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4,23$). Diğer ifadelerde ise sınıf öğretmenlerinin çok katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.1.1.4. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Alt Boyutuyla Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzye
GENEL	456	4,20	,578	Tamamen katılıyorum
Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim	456	4,28	,739	Tamamen katılıyorum
Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.	456	4,04	,801	Çok katılıyorum
Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.	456	4,16	,730	Çok katılıyorum
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.	456	4,34	,686	Tamamen katılıyorum
Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.	456	4,17	,769	Çok katılıyorum

Tablo 4.5’ te örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda tamamen katılıyorum düzeyinde çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 4,20$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenleri “problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım” ($\bar{x} = 4,04$), “sorunların nedenlerini tespit edebilirim” ($\bar{x} = 4,16$), “olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim” ($\bar{x} = 4,17$) ifadelerinde ortalamaların en düşük olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalar çok katılıyorum düzeyindedir.

4.1.1.5. İletişim ve Kişilerarası İlişki Beceri düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 6. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası İlişki Beceri Alt Boyutuyla İlgili Bulgular

	N	\bar{x}	SS	Düzye
GENEL	456	4,23	,591	Tamamen katılıyorum
Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.	456	4,19	,804	Çok katılıyorum
Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.	456	4,16	,727	Çok katılıyorum
Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim.	456	4,20	,728	Tamamen katılıyorum
İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.	456	4,39	,730	Tamamen katılıyorum

Tablo 4.6’ da örnekleme bulunan sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası ilişki becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda çok katılıyorum düzeyinde çıktığı görülmektedir ($\bar{x} = 4,23$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin iletişim kişilerarası ilişki becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

İletişim ve kişilerarası ilişki becerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenleri “Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.” ($\bar{x} = 4,04$), “kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim” ($\bar{x} = 4,16$) ortalamaların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer ifadelerde ise sınıf öğretmenlerinin çok katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

4.2. İLİŞKİSEL BULGULAR

Bu kısımda, yaşam becerileri ölçeğini oluşturan her bir alt beceri araştırma kapsamında bağımsız değişken (cinsiyet, görev yapılan il, kıdem, akademik başarı) açısından ayrı ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.2.1. Yaşam Becerileri Ölçeği Geneli İle İlişkili Bulgular

4.2.1.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	Z	p
GENEL	Erkek	192	243,16	46687,50	22528,500	-2,026	,043
	Bayan	264	217,84	57508,50			
	Toplam	456					

Tablo 4.7’de Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde; ölçeğin genelinde erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=243,16$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x}=217,84$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası bu fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=22528,500$; $p<.05$). Bu durum erkek sınıf öğretmenlerinin kadınlara göre yaşam becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek için ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde, her bir alt boyutta erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre gruplar arası ortalamalar farkı yalnızca *Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri* boyutunda oluşmuştur ($U=21477,500$; $p<.05$). Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre *Duygularla ve Stresle Başa Çıkma*da daha yüksek becerilere sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.1.2. Akademik Başarılarına Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamli farkın kaynağı
	¹ 2,00-2,49	10	193,20	2,857	3	,414	
	² 2,50-2,99	164	217,55				
GENEL	³ 3,00-3,49	214	237,23				YOK
	⁴ 3,50-4,00	68	232,64				
	Toplam	456					

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3.00 ve üzeri ortalamalara sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyinin artması ile birlikte yaşama becerilerinin de arttığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2,857$; $p>05$). Bu durum her ne kadar öğretmenlerin akademik başarılarının yaşam becerilerinin değişmesine sebep olduğunu gösterse de istatistiksel olarak gruplar arası farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

4.2.1.3. Görev Yapılan Yere Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 9. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görev yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamli farkın kaynağı
	¹ Gaziantep	126	218,49	15,044	3	,002	
	² Şanlıurfa	66	178,59				1>2
GENEL	³ Mardin	172	249,13				3>1
	⁴ Şırnak	92	239,43				3>2
	Toplam	456					4>2

Tablo 4.9’da Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde görev yaptıkları illere göre yaşam becerilerin değiştiği görülmektedir. Şırnak

ilinde görev yapan öğretmenlerin Şanlıurfa ilindeki öğretmenlerden, Mardin ilinde görev yapanların Şanlıurfa ilinde görev yapanlardan, Mardin ilinde görev yapanların Şanlıurfa ilinde görev yapanlardan, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerinde Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenlere göre yaşam becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=15,044$; $p<.05$). Gruplar arası anlamlı farkın kaynağı ise, Gaziantep ile Şanlıurfa arasında, Mardin ile Gaziantep arasında, Mardin ile Şanlıurfa arasında ve Şırnak ile Şanlıurfa arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu durum özellikle büyükşehirde çalışmayan öğretmenlerin ve daha doğuda yer alan şehirlerde çalışan öğretmenlerin yaşam becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.1.4. Kıdemlerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
GENEL	¹ 1- 5 yıl	243	222,51	3,723	3	,293	YOK
	² 6-10 yıl	86	224,27				
	³ 11-15 yıl	57	226,25				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	256,31				
	Toplam	456					

Tablo 4.10’da sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaşam becerileri ölçeği genel beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin kıdemlerinin onların yaşam becerilerini kullanma durumlarının değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=3,723$; $p>.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaşam becerilerinin değişmesini sağlamasına rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri İle İlgili İlişkisel Bulgular

4.2.2.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 11. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann-Whitney U	p
Genel	Erkek	192	248,64	47738,50	21477,5	,005
	Bayan	264	213,85	56457,50		
	Toplam	456				

Tablo 4.11’de Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre duygularla ve stresle başa çıkma ile ilgili Mann Whitney U Testi Sonuçları incelendiğinde; ölçeğin genelinde erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} == 248,64$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x} == 213,85$) daha yüksek olduğu ve ortalamalar arası bu farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($U=21477,500$; $p<.05$). Bu sonuç erkek Sınıf Öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkmada daha iyi olduklarını göstermektedir.

Duygularla ve stresle başa çıkma boyutunu oluşturan ifadelerle bakıldığında, “olumsuz duygularla başa çıkabilirim” ($U=21046,0$; $p<.05$) ve “stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim” ($U=21286,5$; $p<.05$) maddelerinde erkek sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

4.2.2.2. Akademik Başarılarına Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 12. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	¹ 2,00-2,49	10	239,05	1,130	3	,770	YOK
	² 2,50-2,99	164	235,41				
	³ 3,00-3,49	214	226,52				
	⁴ 3,50-4,00	68	216,52				
	Toplam	456					

Tablo 4.12’de sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 2.00- 2.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 3.50-4.00 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyinin artması ile birlikte duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin de azaldığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark karşılaştırıldığında ise gruplar arası ortalamalar farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=1,130$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin akademik başarılarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir.

4.2.2.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 13. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görev yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	¹ Gaziantep	126	226,95	7,251	3	,064	YOK
	² Şanlıurfa	66	190,58				
	³ Mardin	172	236,45				
	⁴ Şırnak	92	242,97				
	Toplam	456					

Tablo 4.13’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=7,251$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illere göre duygularla ve stresle başa çıkma becerileri değişse de istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

4.2.2.4. Kıdemlerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamli farkın kaynağı
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	¹ 1- 5 yıl	243	223,78	2,629	3	,452	YOK
	² 6-10 yıl	86	218,76				
	³ 11-15 yıl	57	247,02				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	241,76				
	Toplam	456					

Tablo 4.14’de sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Genel olarak kıdemli öğretmenlerin yaşam becerilerini kullanma durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2,629$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaşam becerilerinin değişmesine rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

4.2.3. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri

4.2.3.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 15. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann-Whitney U	P
Genel	Erkek	192	239,49	45983,00	23233,000	,127
	Bayan	264	220,50	58213,00		
	Toplam	456				

Tablo 4.15’de Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre empati kurma ve öz farkındalık beceri ile ilgili Mann Whitney U Testi Sonuçları incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 239,49$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x} = 220,50$) daha

yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası bu fark anlamlı değildir ($U=23233,000$; $p>.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerinin onların empati kurma ve öz farkındalık becerileri üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Empati kurma ve öz farkındalık becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise sadece “bedensel becerilerimi gösterebilirim” maddesinde gruplar arası farkın erkek öğretmenler lehine ($U=21924,0$; $p<.05$) olduğu saptanmıştır.

4.2.3.2. Akademik Başarılarına Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 16. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri	¹ 2,00-2,49	10	189,50	2,296	3	,513	YOK
	² 2,50-2,99	164	221,13				
	³ 3,00-3,49	214	236,85				
	⁴ 3,50-4,00	68	225,74				
	Toplam	456					

Tablo 4.16’da sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=2,296$; $p>.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarının empati kurma ve öz farkındalık becerileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir.

4.2.3.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 17. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamli farkın kaynağı
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	¹ Gaziantep	126	218,91	9,598	3	,022	
	² Şanlıurfa	66	189,75				2<3
	³ Mardin	172	241,40				2<4
	⁴ Şırnak	92	245,31				
	Toplam	456					

Tablo 4.17’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2=9,598$; $p<05$). Anlamli farkın kaynağını ise Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Şanlıurfa ile Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinciler oluşturmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illerin onların empati kurma ve öz farkındalık becerileri üzerinde etken olduğunu göstermektedir.

Empati kurma ve öz farkındalık becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim” ($X^2=14,631$; $p<05$), “duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim” ($X^2=8,487$; $p<05$) ve “yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim” ($X^2=11,630$; $p<05$) maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Şanlıurfa ile Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinciler oluşmuştur.

4.2.3.4. Kıdemlerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 18. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri	¹ 1- 5 yıl	243	228,91	,554	3	,907	YOK
	² 6-10 yıl	86	230,84				
	³ 11-15 yıl	57	217,17				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	233,44				
	Toplam	456					

Tablo 4.18’de sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=,554$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre empati kurma ve öz farkındalık becerilerinin değişmesine rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

4.2.4. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri

4.2.4.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 19. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann-Whitney U	p
GENEL	Erkek	192	233,27	44788,50	24427,500	,508
	Bayan	264	225,03	59407,50		
	Toplam	456				

Tablo 4.19’da Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre karar verme ve problem çözme becerisi ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=233,27$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x}=225,03$) daha yüksek olmasına rağmen gruplar arası sıra ortalaması farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($U=24427,5$; $p>.05$). Bu bulgu özellikle cinsiyetin sınıf

öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme becerisi üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Karar verme ve problem çözme becerisini oluşturan maddeler öğretmen adaylarının cinsiyet özellikleri bazında sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise “Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim” maddesinde erkek öğretmen ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($U=22495,0;p<.05$). Bu bulgu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bir konu hakkında verecekleri kararların sonuçlarını tahmin edebildiklerini göstermektedir.

4.2.4.2. Akademik Başarılarına Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 20. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	¹ 2,00-2,49	10	212,30	3,518	3	,318	YOK
	² 2,50-2,99	164	214,50				
	³ 3,00-3,49	214	239,46				
	⁴ 3,50-4,00	68	230,15				
	Toplam	456					

Tablo 4.20’de sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre karar verme ve problem çözme beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=3,518; p>.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarının karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir.

4.2.4.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 21. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	¹ Gaziantep	126	209,51	9,031	3	,029	
	² Şanlıurfa	66	202,40				3>1
	³ Mardin	172	245,58				3>2
	⁴ Şırnak	92	241,31				
	Toplam	456					

Tablo 4.21’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre karar verme ve problem çözme düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2=9,031$; $p<05$). Anlamlı farkın kaynağını ise Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Gaziantep ile Mardin illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinci lehine oluşmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illerin onların karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde etken olduğunu göstermektedir.

Karar verme ve problem çözme becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim” ($X^2=9,654$; $p<05$), “Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim” ($X^2=10,349$; $p<05$) ve “Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim” ($X^2=8,875$; $p<05$) maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine oluşmuştur.

4.2.4.4. Kıdemlerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 22. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	¹ 1- 5 yıl	243	232,92	4,703	3	,195	YOK
	² 6-10 yıl	86	213,80				
	³ 11-15 yıl	57	206,43				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	249,18				
	Toplam		456				

Tablo 4.22’de sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre karar verme ve problem çözme beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=4,703$; $p>.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre karar verme ve problem çözme becerilerinin değişmesine rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

Karar verme ve problem çözme becerileri alt boyutunda yer alan “grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim” ($X^2=8,099$; $,044<.05$) ve “konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim” ($X^2=11,388$; $,010<.05$) maddelerinde gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Her iki maddede ortalamalar farkının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında birinci lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle görevde yeni olan sınıf öğretmenlerin grupça konuşma ve konuşma anında kullandıkları iletişim becerilerinin daha yüksek düzeydedir.

4.2.5. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri

4.2.5.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerisi İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann-Whitney U	p
GENEL	Erkek	192	234,70	45063,00	24153,0	,388
	Bayan	264	223,99	59133,00		
	Toplam	456				

Tablo 4.23’de Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi sonuçları incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=234,70$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x}=223,99$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları arası bu fark ise anlamlı değildir ($U=24153,000$; $p>.05$). Bu durum özellikle cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

4.2.5.2. Akademik Başarılarına Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 24. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	P	Anlamlı farkın kaynağı
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	¹ 2,00-2,49	10	142,60	11,323	3	,010	
	² 2,50-2,99	164	210,49				
	³ 3,00-3,49	214	237,86				1<4
	⁴ 3,50-4,00	68	255,10				
	Toplam	456					

Tablo 4.24’de sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3,50-4,00 akademik not ortalamasına sahip sınıf öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2,00-2,49 arası not ortalamasına sahip sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin akademik başarılarının onların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce

beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=11,323$; $p<05$). Anlamlı farkın kaynağını ise 3,50-4,00 akademik not ortalamasına sahip sınıf öğretmenler ile 2,00-2,49 arası not ortalamasına sahip sınıf öğretmenleri arasında birinciler lehine oluşmuştur. Bu durum akademik başarısı yüksek olan sınıf öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri üzerinde etken olduğunu ve akademik başarı ile yaratıcılık becerisinin arttığını göstermektedir.

Empati kurma ve öz farkındalık becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım” ($X^2=7,988$; $p<05$), “sorunların nedenlerini tespit edebilirim” ($X^2=8,064$; $p<05$) ve “olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim” ($X^2=11,058$; $p<05$) maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark akademik başarısı en yüksek olan öğretmenler ile en düşük ortalamaya sahip öğretmenler arasında yüksek olanlar lehine oluşmuştur. Bu bulgu, akademik başarısı yüksek olan öğretmenlerin problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalıştığını, sorunların nedenlerini tespit edebildiği ve olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebildiğini şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5.3. Görev Yaptıkları İllere Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 25. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	¹ Gaziantep	126	223,75	9,823	3	,020	
	² Şanlıurfa	66	187,26				3>2
	³ Mardin	172	245,86				4>2
	⁴ Şırnak	92	232,13				
	Toplam	456					

Tablo 4.25’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum

öğretmenlerin görev yaptıkları illerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2=9,823$; $p<05$). Anlamlı farkın kaynağını ise Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Şanlıurfa ile Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinciler oluşturmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illerin onların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri üzerinde etken olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım” ($X^2=10,206$; $p<05$), “Sorunların nedenlerini tespit edebilirim” ($X^2=12,688$; $p<05$) ve “Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim” ($X^2=10,704$; $p<05$) maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Şanlıurfa ile Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinciler oluşmuştur. Bu bulgu Mardin ve Şırnak illerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin daha çok problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalıştıkları, sorunların nedenlerini tespit edebildikleri ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabildikleri belirlenmiştir.

4.2.5.4. Kıdemlerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 26. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	¹ 1- 5 yıl	243	223,29	4,776	3	,189	YOK
	² 6-10 yıl	86	222,12				
	³ 11-15 yıl	57	221,76				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	259,91				
	Toplam	456					

Tablo 4.26’da sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Genel olarak kıdemli öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve

eleştirel düşünce becerilerini kullanma durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($X^2=4,776$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerinin değişmesine rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

4.2.6. İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri

4.2.6.1. Cinsiyet Özelliklerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 27. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri düzeyleri İle İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Kareler Top.	Mann-Whitney U	p
GENEL	Erkek	192	241,22	46313,50	22902,5	,076
	Bayan	264	219,25	57882,50		
	Toplam	456				

Tablo 4.27’de Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre iletişim-kişilerarası ilişki ile ilgili Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=241,22$) kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının ($\bar{x}=219,25$) daha yüksek olmasına rağmen gruplar arası sıra ortalaması farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($U=22902,5$; $p>.05$). Bu bulgu özellikle cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin iletişim-kişilerarası ilişki becerisi üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

İletişim-kişilerarası ilişki becerisini oluşturan maddeler öğretmen adaylarının cinsiyet özellikleri bazında sıra ortalamaları farkı karşılaştırıldığında ise “iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim” maddesinde erkek öğretmen ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($U=22246,5$; $p<.05$). Bu bulgu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebildiklerini göstermektedir.

4.2.6.2. Akademik Başarılarına Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 28. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Başarılarına Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Akademik başarı	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	¹ 2,00-2,49	10	187,60	1,618	3	,655	YOK
	² 2,50-2,99	164	223,12				
	³ 3,00-3,49	214	233,47				
	⁴ 3,50-4,00	68	231,85				
	Toplam	456					

Tablo 4.28’de sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($X^2=1,618$; $p>05$). Bu durum sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarının iletişim-kişilerarası ilişki becerileri üzerinde etken olmadığını göstermektedir.

4.2.6.3. Görev Yaptıkları İllere Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri

Tablo 4. 29. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Becerileri İle İlgili Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Görev yapılan İl	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	¹ Gaziantep	126	222,28	23,974	3	,000	1>2 3>1 3>2 4>2
	² Şanlıurfa	66	166,20				
	³ Mardin	172	257,70				
	⁴ Şırnak	92	227,12				
	Toplam	456					

Tablo 4.29’da sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu

göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($X^2=23,974$; $p<05$). Anlamlı farkın kaynağını ise Şanlıurfa ile Mardin illeri, Şanlıurfa ile Şırnak ve Şanlıurfa ile Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ikinciler lehine oluşmuştur. Dahası Mardin ile Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında ise birinci lehine anlamlı fark oluşmuştur. Elde edilen bu bulgular, sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illerin onların iletişim-kişilerarası ilişki becerileri üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

İletişim-kişilerarası ilişki becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim” ($X^2=15,904$; $p<05$), “kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim” ($X^2=13,948$; $p<05$) ve “bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim” ($X^2=18,614$; $p<05$) ve “iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim” ($X^2=19,238$; $p<05$) maddelerinde oluştuğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark, Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine oluşmuştur. Bu durum bu illerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabildikleri, kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebildikleri, bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebildikleri ve iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebildikleri görülmektedir.

4.2.6.4. Kıdemlerine Göre İletişim-Kişilerarası İlişki Beceri Düzeyleri

Tablo 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri İle İlgili Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Ki kare	sd	p	Anlamlı farkın kaynağı
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	¹ 1- 5 yıl	243	213,89	7,868	3	,049	4>1
	² 6-10 yıl	86	245,88				
	³ 11-15 yıl	57	229,85				
	⁴ 16 ve üstü yıl	70	256,76				
	Toplam	456					

Tablo 4.30’da sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 16 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip

öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Elde edilen bulgular, genel olarak kıdemli öğretmenlerin iletişim-kişilerarası ilişki becerilerinin görevde yeni olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak sınır düzeyinde anlamlıdır ($X^2=7,868$; $p<.05$). Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre iletişim-kişilerarası becerilerinin değiştiğini ve kıdemin etken bir değişken olduğunu göstermektedir.

İletişim-kişilerarası becerileri alt boyutunda yer alan “Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim” ($X^2=9,364$; $,025<.05$) maddesinde gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Her iki maddede ortalamalar farkının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ikinci lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle görevde kıdemli öğretmenlerin bir konu hakkında konuşurken karşındakine daha toleranslı davrandıklarını göstermektedir. Özellikle görevde yeni olan öğretmenlerin tolerans düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Ölçeğin Alt Boyutunu Oluşturan Beceriler Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 4. 31. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Ölçeğin Alt Boyutunu Oluşturan Beceriler Arasındaki Korelasyon Katsayısı İle İlgili Bulgular

		1	2	3	4	5	GENEL
¹ Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	r	1,000	,569**	,510**	,467**	,373**	,731**
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	456	456	456	456	456	456
² Empati Kurma ve Öz farkındalık	r		1,000	,735**	,615**	,571**	,847**
	p		.	,000	,000	,000	,000
	N		456	456	456	456	456
³ Karar Verme ve Problem Çözme	r			1,000	,691**	,562**	,853**
	p			.	,000	,000	,000
	N			456	456	456	456
⁴ Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	r				1,000	,591**	,828**
	p				.	,000	,000
	N				456	456	456
⁵ İletişim -Kişilerarası İlişki	r					1,000	,755**
	p					.	,000
	N					456	456

Tablo 4.31’de incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşama becerileri ölçeği geneli ve alt boyutları arasında tüm beceriler ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r_{1\text{-genel}}=,731$; $p<.01$; $r_{2\text{-genel}}=,847$; $p<.01$; $r_{3\text{-genel}}=,853$; $p<.01$; $r_{4\text{-genel}}=,828$; $p<.01$; $r_{5\text{-genel}}=,755$; $p<.01$). Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ve iletişim-kişilerarası ilişki becerilerini kullanma durumları arttıkça, yaşam becerilerini kullanma durumu da artmaktadır.

Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek ilişki karar verme ve problem çözme ile yaşam becerileri arasında pozitif yönlü mükemmel bir ilişki oluşmuştur ($r_{3\text{-genel}}=,853$; $p<.01$). Determinasyon katsayısı incelendiğinde ise bu değer toplam varyansın yaklaşık %72’sini açıklamaktadır.

Her bir beceri arasındaki ilişki incelendiğinde ise karar verme ve problem çözme ile empati kurma ve öz farkındalık becerileri arasında ise en yüksek düzeyli pozitif mükemmel bir ilişki olduğu saptanırken ($r_{2-3}=,735$), en düşük ilişkinin duygularla ve stresle başa çıkma ile iletişim-kişilerarası ilişki becerileri ($r_{1-5}=,373$) arasında zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin betimlendiği ve farklı değişkenler açısından yaşam becerilerinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri incelenirken, ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, görev yapılan il, akademik not ortalaması) açısından ayrı ayrı ele alınmıştır. En son bölümde ise sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ve iletişim kişilerarası ilişki ile ilgili sonuçlar açıklanmıştır. Elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda çalışma sonuçları ile ilgili ve gelecek dönemde yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Beceri Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin yaşam beceri düzeyleri ölçeğin genelinde yüksek düzeyde ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Düzey olarak ise “çok katılıyorum” düzeyinde yaşama becerilerini kullanma durumu oluşmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları oluşturan beceriler incelendiğinde ise en yüksek ortalama sırasıyla iletişim-kişilerarası ilişki ve yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerinde oluşmuştur. Bu becerilerde ortalamaların “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Beceriler arasında en düşük ortalama ise duygularla ve stresle başa çıkma becerisinde oluşmuştur. Bu durum özellikle sınıf öğretmenlerinin özellikle iletişim, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ile ilgili maddelerde kendilerinin becerilerinin yüksek olduğunu vurguladıklarını, duygularını kontrol etme ve stresle başa çıkma becerilerinde ise kendilerini daha yetersiz gördüklerini göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin, cinsiyet özelliklerine göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde; genel olarak erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlerden ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, erkek sınıf öğretmenlerinin kadınlara göre yaşam becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Anlamli farklılığın kaynağını belirleyebilmek için ölçeği oluşturan alt boyutlar incelendiğinde ise, her bir alt boyutta erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası ortalamalar farkı yalnızca *Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri* boyutunda anlamlı derecede farklılaşmıştır. Özellikle bu sonuç, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre duygularla ve stresle başa çıkmada daha yüksek becerilere sahip olduğu göstermektedir.

Akademik başarılarına göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde sıra ortalamalarının en yüksek 3.00 ve üzeri ortalamalara sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyinin artması ile birlikte yaşama becerilerinin de arttığını göstermektedir. Her ne kadar öğretmenlerin akademik başarılarının yaşam becerilerinin değişmesine sebep olduğunu gösterse de istatistiksel olarak gruplar arası farkın anlamlı olmadığını saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre yaşam beceri düzeyleri incelendiğinde ise görev yapılan ilin kullanılan becerinin değişmesini sağladığı belirlenmiştir. Örneğin, Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerin Şanlıurfa ilindeki öğretmenlerden, Mardin ilinde görev yapanların Şanlıurfa ilinde görev yapanlardan, Mardin ilinde görev yapanların Şanlıurfa ilinde görev yapanlardan, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenlerinde Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenlere göre yaşam becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Gruplar arası anlamı farkın kaynağı ise, Gaziantep ile Şanlıurfa arasında, Mardin ile Gaziantep arasında, Mardin ile Şanlıurfa arasında ve Şırnak ile Şanlıurfa arasında Gaziantep, Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan öğretmenler lehine oluşmuştur. Bu durum özellikle büyükşehirde çalışmayan öğretmenlerin ve daha doğuda yer alan şehirlerde çalışan öğretmenlerin yaşam becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaşam becerileri incelendiğinde ise ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. En düşük sıra ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Her ne kadar kıdem öğretmenlerin yaşam beceri ortalamalarının farklılaşmasını sağlasa da gruplar arası ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam becerilerinin değişmesini sağlamasına rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Beceri İle İlgili Sonuçlar

Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerilerinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerilerinin yüksek düzeyde kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ölçeğin genelinde çok katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerken, ölçeği oluşturan maddeler bazında “Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim” ifadesinde ortalamaların orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle sınıf öğretmenlerinin stresi kullanma ve başa çıkma süreçlerinde kararsız kaldıklarını göstermektedir. Özellikle alanyazında duygusal farkındalığı yüksek olan bireylerin, problem çözme, karar verme gibi bazı durumlarda, düşük duygusal farkındalığa sahip bireylere oranla daha başarılı oldukları ile ilgili bulgular yer almaktadır (Kurt, Kızıldağ, Zorbaz ve Özer, 2015). Bunun yanında stres, bireyi duygusal ilişkilerden uzaklaştıran, çalışma verimini azaltan ve kişinin hayata bakış açısını olumsuz etkileyen unsurdur (Baltaş ve Baltaş, 2006). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi onların kariyerleri açısından önemlidir. Bu durumun üstesinden gelinmesinde, başkalarının duygularını anlama ve bu duygulara uygun olabilecek duyuşsal, bilişsel ve davranışsal tepkilerin verilmesinin bu ilişkileri güçlendirebileceğini vurgulayan araştırma bulgularının yanında özellikle unutmaya çalışma ve kaçınma, içe yönelme ve paylaşma, dışa yönelme ve yüzleşme ve sakin olmaya çalışma gibi yöntemlerinde tercih edildiği belirlenmiştir (Bozoğlan ve Çankaya, 2012; Kurt, Kızıldağ, Zorbaz ve Özer, 2015). Alanyazında Göksoy, Arıcan ve Eriş (2015)’in sınıf öğretmenlerin az ve orta seviyede stres yaşadıkları belirlenmişken, en çok stresi örgütsel stres kaynakları boyutunda yaşadıkları saptanmıştır. Dahası, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşarken,

kıdem yılı fazla olan öğretmenler yeni başlayan öğretmenlere göre daha az stres yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştır sonuçları ile benzer niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre duygularla ve stresle başa çıkma becerileri incelendiğinde; ölçeğin genelinde erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve ortalamalar arası bu farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuç, erkek sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkmada becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Anlamlı farkın kaynağını ise duygularla ve stresle başa çıkma becerilerini oluşturan “Olumsuz duygularla başa çıkabilirim” ve “Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim” maddelerinde oluşmuştur. Bu durum erkek öğretmenlerin özellikle olumsuz duygularla başa çıkma ve duygularını kontrol etme noktasında becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek 2.00- 2.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 3.50-4.00 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyinin artması ile birlikte duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin de azaldığını göstermektedir.

Görev yapılan iller, öğretmenlerin duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeylerini etkilemektedir. Ortalamalarının en yüksek Şırnak ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Özellikle sınırlı imkanlar öğretmelerin duygularıyla ve stresle baş etme noktasında beceri geliştirmelerini sağlamış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre duygularla ve stresle başa çıkma beceri düzeyleri incelendiğinde en yüksek 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ortalamaların olduğu saptanmıştır. En düşük sıra ortalaması ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Genel olarak kıdemli öğretmenlerin duygularla ve stresle başa çıkma becerilerini kullanma durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Empati Kurma ve Öz farkındalık Beceri İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin empati kurma ve öz farkındalık becerileri ölçeğın büyük çoğunluğında “çok katlıyorum” düzeyinde oluşmuştur. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin empati kurma ve öz farkındalık becerilerini yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında empati kurma ve öz farkındalık becerilerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenlerinin “Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim” ifadesinde ortalamalarının en yüksek düzeyde oluştuğı belirlenmiştir. Diğer ifadelerde ise sınıf öğretmenlerinin çok katlıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin empati yapma başka bir ifade ile kendini karşıındakinin yerine koyabilme noktasında yeterli gördükleri söylenebilir.

Cinsiyet özelliklerine göre empati kurma ve öz farkındalık becerileri incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın öğretmenlerden sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak ortalamalar arası bu fark anlamlı değildir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerinin onların empati kurma ve öz farkındalık becerileri üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir. Empati kurma ve öz farkındalık becerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise sadece “Bedensel becerilerimi gösterebilirim” maddesinde gruplar arası farkın erkek öğretmenler lehine oluştuğı saptanmıştır. Bu durum erkek öğretmenlerin bedensel becerilerini kullanma noktasında kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, Akbulut ve Sağlam(2010)’ın yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında kadınlar lehine fark saptanmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin (Medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme durumu, mesleklerinden memnun olup olmama durumu) empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar bu çalışma verileri ile benzer nitelik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeyleri en yüksek düzeyde 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde oluşmuştur. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin empati kurma ve öz farkındalık beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Görev yapılan iller, empati kurma ve özfarkındalık beceri düzeyleri üzerinde ortalamaların farklılaşmasını sağlamıştır. Ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin empati kurma ve özfarkındalık beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Anlamlı farkın kaynağını ise Şanlıurfa ile Mardin illeri ve Şanlıurfa ile Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasında Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan öğretmenler lehine oluşturmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları illerin onların empati kurma ve özfarkındalık becerileri üzerinde önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre empati kurma ve özfarkındalık beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülürken, en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. Ancak, gruplar arası ortalamalar fark ise anlamlı değildir. Bu durum sınıf öğretmenlerin kıdemlerine göre empati kurma ve özfarkındalık becerilerinin değişmesine rağmen istatistiksel olarak etken olmadığını göstermektedir.

Karar Verme ve Problem Çözme Beceri İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme becerileri çoğunluğunda “*çok katılıyorum*” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenleri karar verme ve problem çözme becerilerini yüksek düzeyde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yapacağı işlerde hızlı ve doğru kararlar alması öğretmenlik mesleği açısından karar verme becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Karar verme becerisi öğretmenlerde olması gereken beceriler arasındadır (Bolat ve Balaman, 2017). Nitekim araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin karar verme beceriler bağlamında kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Karar verme ve problem çözme becerilerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin “Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim” ifadesinde ortalamalarının en yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer ifadelerde ise sınıf

öğretmelerinin çok katılıyor düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Problemler karşısında olumlu benlik algısına sahip bireylerin daha sağlıklı düşünebildikleri için etkili çözümleri daha kolay bulabilirler. Çünkü problem karşısında problemi çözeceğine olan akılcı düşüncesi sayesinde sonuca daha hızlı ulaşır(Güçlü,2003). Aslan ve Sağır(2012)'a göre problem çözme becerisi olması gerekirken bu özelliklerin yanında belirli tutum ve değerleri de kazanmış olması gerekir. Problem çözme becerisi; yaratıcı düşünme, sorunlarla başa çıkma ve değişen şartlara karşı uygun çözümler bulma esnekliğini verir.

Cinsiyet özelliklerine göre karar verme ve problem çözme becerisi incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın öğretmenlerden ortalamalarından olduğu saptanmıştır. Ancak ortalamalar farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, özellikle cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme becerisi üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Ancak, karar verme ve problem çözme becerisini oluşturan maddeler bazında ortalamalar karşılaştırıldığında, özellikle “Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim” maddesinde erkek öğretmen ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre bir konu hakkında verecekleri kararların sonuçlarını tahmin edebilme noktasında kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik başarılarına göre karar verme ve problem çözme beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu, en düşük sıra ortalamasının ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre karar verme ve problem çözme düzeyleri değişmektedir. Ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin karar verme ve problem çözme beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Karar verme ve problem çözme becerisini oluşturan maddeler incelendiğinde

ise anlamlı farkın kaynağının “Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim”, “Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim” ve “Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim” maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine oluşmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, özellikle doğu illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözme düzeylerinin daha yüksek düzeyde oluşmasını sağladığını göstermektedir.

Kıdem, sınıf öğretmenlerinin karar verme ve problem çözmebeceri düzeylerinin farklılaşmasını sağlamaktadır. Genel olarak, 16 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek düzeyde ortalamalar oluşmuşken, en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Karar verme ve problem çözmebecerileri alt boyutunda yer alan “Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim” ve “Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim” maddelerinde gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Her iki maddede ortalamalar farkının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında birinci lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle görevde yeni olan sınıf öğretmenlerin grupça konuşma ve konuşma anında kullandıkları iletişim becerilerinin daha yüksek düzeydedir.

Serin (2010)’in “Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında bayan öğretmenlerin problem çözme becerisi erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve problem çözme becerisi alt boyutları ve diğer değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yine, İnel, Evrekli ve Türkmen (2011)’in “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması” isimli çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet ve lise mezuniyet durumlarına göre olumlu anlamlı yönde farklılık çıkarken bayanların erkeklere göre problem çözme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında, elde edilen bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzer niteliktedir.

Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Beceri İle İlgili Sonuçlar

Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri incelendiğinde ölçeğin büyük çoğunluğunda tamamen katılıyorum düzeyinde sınıf öğretmenlerinin görüş bildirdikleri saptanmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Özel ve Bayındır (2015) sınıf Öğretmenlerinin %60'ının derslerinde yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik derslerini işlediklerini belirttikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçları bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenleri “Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım”, “Sorunların nedenlerini tespit edebilirim” ve “Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim” ifadelerinde ortalamaların en düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar özellikle sınıf öğretmenlerinin probleme odaklanma, tespit etme ve analitik çözümler üretme noktasında problem yaşadıkları söylenebilir. Cüceloğlu'na (1996) göre eleştirel düşünmenin temel amacı, sorun olan davranışa karşı, kendimizin ve başkalarının düşüncelerini dikkate alarak karşılaşılan sorunu anlamaya çalışmaktır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünce sürecinde bazı becerilerde düşük ortalamalara sahip olmaları onların karşılaşılabilecekleri sorunu anlamada problemler yaşayacaklarını göstermektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi sonuçları incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak, ortalamalar arası fark anlamlı değildir. Özellikle cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde etken bir değişken olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin, akademik başarılarına göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri değişmektedir. Ortalamalarının en yüksek 3,50-4,00 akademik not ortalamasına sahip sınıf öğretmenlerde olduğu görülürken, en düşük ortalamaların 2,00-2,49 arası not ortalamasına sahip sınıf öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin akademik başarılarının onların yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Özellikle, akademik başarısı yüksek

olan sınıf öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları iller açısından yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeylerinin değişmesini sağladığını göstermektedir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım”, “Sorunların nedenlerini tespit edebilirim” ve “Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim” maddelerinde olduğu görülmektedir. Her maddede anlamlı fark özellikle Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine oluşmuştur. Bu bulgu Mardin ve Şırnak illerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin daha çok problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalıştıkları, sorunların nedenlerini tespit edebildikleri ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabildikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Genel olarak kıdemli öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerini kullanma durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Özel ve Bayındır (2015)'in yaptığı çalışmada ise sınıf Öğretmenlerinin hizmet ettiği süre 0-5 yıl ve 16-20 yıl üstü arasında yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Bunların yanında alanyazında, Açışlı (2016)'nın “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Eleştirel Düşünme Eğilimlerini inceledikleri çalışmada eleştirel düşünme konusunda en yüksek puanı analitik alt ölçeğinden alınırken, sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri ise son sınıf öğrencileri lehine farklılık çıkmıştır. Cinsiyet ile baskın öğrenme stillerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak baskın sınıf düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

İletişim ve Kişilerarası İlişki Beceri İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası ilişki becerileri incelendiğinde ölçeğin genelinde “*çok katılıyorum*” düzeyinde kullanıyorum yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin iletişim kişilerarası ilişki becerilerinin kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Nitekim, öğretmenlik bir iletişim mesleğidir. İnsanın kendisini ifade edebilmesi ve karşısındakini daha iyi anlayabilmesi için konuşma ve dinleme becerilerine sahip olması gerekir (Dilekman, Başçı ve Bektaş, 2010). Bu yönüyle araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin kendilerinin yeterli düzeyde iletişim becerilerine sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

İletişim ve kişilerarası ilişki becerini oluşturan maddelerde sınıf öğretmenleri “Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim” ve “Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim” ortalamaların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kişisel iletişim becerilerini bildiklerini ve bu doğrultuda hareket ettiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin güçlü iletişime sahip olmaları eğitim kalitesinin artmasına okul, veli ve çevre ile olan ilişkilerinin gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin etkili iletişimi eğitimde oluşacak birçok sorunu da engellemektedir (Gülbahar ve Aksungur, 2019). Bunun çocukların duygularını anlamaları noktasında gayret göstermeleri çocukların duygularını daha rahat anlamalarına ve bunun sonucunda çocukların problemleri hızlı bir şekilde çözebildikleri görülecektir (Üstün, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre iletişim-kişilerarası ilişki becerisi incelendiğinde; erkek sınıf öğretmenlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu saptanmıştır. Özellikle, iletişim-kişilerarası ilişki becerisini oluşturan maddeler öğretmen adaylarının cinsiyet özelliklerine göre incelendiğinde “İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim” maddesinde erkek öğretmen ortalamalarının kadınlardan daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleme noktasında kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Akademik başarılarına göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri incelendiğinde, ortalamalarının en yüksek 3.00- 3.49 arası ortalamalara sahip öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. En düşük sıra ortalaması ise 2.00-2.49 ortalamaya sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum akademik başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek Şırnak ve Mardin ilinde görev yapan öğretmenlerde olduğu saptanmıştır. En düşük sıra ortalaması ise Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerde oluşmuştur. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları illerin iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar arası sıra ortalamaları fark ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen bu sonuçlar, özellikle Şırnak ve Mardin illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerin iletişim-kişilerarası ilişki becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. İletişim-kişilerarası ilişki becerisini oluşturan maddeler incelendiğinde ise anlamlı farkın kaynağının “Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim”, “Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim”, “Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim” ve “İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim” maddelerinde olduğu saptanmıştır. Her maddede anlamlı fark Mardin ve Şırnak illerinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine oluşmuştur. Bu durum bu illerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabildikleri, kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebildikleri, bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebildikleri ve iletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebildiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre iletişim-kişilerarası ilişki beceri düzeyleri incelendiğinde ortalamalarının en yüksek 16 yıl ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oluşmuştur. Elde edilen bulgular genel olarak kıdemli öğretmenlerin iletişim-kişilerarası ilişki becerilerinin görevde yeni olan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, “Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim” maddesinde gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı

derecede farklılaştığı saptanmıştır. Her iki maddede ortalamalar farkının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında ikinci lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle görevde kıdemli öğretmenlerin bir konu hakkında konuşurken karşısındakine daha toleranslı davrandıklarını göstermektedir. Özellikle görevde yeni olan öğretmenlerin tolerans düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Nacar (2010)'ın sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin inceledikleri çalışmada iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, mezun oldukları okul, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, görev yaptığı sınıf düzeyi) açısından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerileri kıyaslandığında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre fark olduğu bulunmuştur. Bulut (2004) ise sınıf öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarını inceledikleri çalışmada bayan öğretmenlerin iletişim becerileri erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Çalıştıkları kurumdan memnun olan öğretmenlerin sayısının memnun olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin medeni durumları çalıştıkları süreler ve mesleğinin toplumda bulunduğu değer iletişim becerileri bakımından bir farklılık görülmemiştir.

Yaşam Becerileri İle Ölçeğin Alt Boyutunu Oluşturan Beceriler Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeği geneli ve alt boyutları arasında tüm beceriler ile ölçeğin geneli arasında pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişkinin saptanmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce ve iletişim-kişilerarası ilişki becerilerini kullanma durumları arttıkça, yaşam becerilerini kullanma durumu da arttığını göstermektedir.

Beceriler ayrı ayrı ele alındığında en yüksek ilişkinin karar verme ve problem çözme ile yaşam becerileri arasında olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki ise yaşam becerilerinin yaklaşık %72'sini açıklamaktadır. Her bir beceri arasındaki ilişki incelendiğinde ise karar

verme ve problem çözmeye ile empati kurma ve öz farkındalık becerileri arasında ise en yüksek düzeyli pozitif mükemmel bir ilişki olduğu saptanırken, en düşük ilişkinin duygularla ve stresle başa çıkma ile iletişim-kişilerarası ilişki becerileri arasında zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.



5.2. ÖNERİLER

5.4.1. Çalışma Sonuçları İle İlgili Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin incelendiği bu çalışmada genel olarak becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinde öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumları düşük düzeyde kalmıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerine stresle başa çıkma yolları, duygu ve stresini olumlu yönde kullanabilme ve olumsuz davranışlarla baş edebilme süreçlerinde problem yaşamaktadırlar. Diğer bir sonuç ise özellikle kadın öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük düzeyde kalmış olmasıdır. Bu problemlerin üzerinden gelinmesinde özellikle taşra ve sınırlı imkânlarda çalışan öğretmenlere ve özellikle bayan öğretmenlere hizmet-içi eğitimlerin planlanması kısa vadede bu problemlerini yenmelerini sağlayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları iller, yaşam beceri düzeylerinin değişmesini sağlamıştır. Özellikle, Mardin ve Şırnak illerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin her bir beceri boyutunda yaşam becerileri Şanlıurfa ve Gaziantep illerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde oluşmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin çalışma ortamlarında etken olabilecek faktörler belirlenip, onların becerilerinin artması yönünde girişimlerde bulunulabilir. Özellikle öğrenci profili bağlamında mülteci yoğunluğu fazla olması, büyükşehirde sunulan fırsatlar vb. unsurlar sınıf öğretmenlerinin bazı becerilerini kullanmalarını üzerinde etken olabilir. Bu bağlamda İl Milli Eğitim Müdürlükleri bazında uygulanacak spesifik eğitimler yapılabilir. Bu durum ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin de bu becerileri sınıf içi-dışı uygulamalarda kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlama noktasında onlara fırsat sağlayacağı umulmaktadır.

5.4.2. Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerini kullanma durumları bu çalışma kapsamında cinsiyet, kıdem, görev yapılan il ve akademik başarı açısından ele alınmıştır. İlerleyen dönemlerdeki yapılacak çalışmalarda farklı bağımsız değişkenlerle birlikte daha geniş örneklemelere yapılacak çalışmalarla birlikte daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir. Özellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılacağı bütüncül araştırma süreci ile daha kapsamlı ve derinlemesine verilere ulaşılabilir. Özellikle bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin yaşam

becerilerini kullanma durumlarını açıklamada neden-sonuç bağlamında sonuçların daha net ortaya konulabilmesini sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Abaoğlu, H. (2018). *Şizofrenili bireylerde yaşam becerileri eğitiminin işlevsellik üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Akbulut, E., & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Akdenizli, C. (2016). *Yaratıcı dramanın, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Alagöz, K. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimde takım çalışması ve eğitimcilerin performansına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alemdar Coşkun, M.(2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınok Kalkan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde yaşam becerileri ve okul güvenliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Anagün Ş. S., Atalay N., Kılıç Z. & Yaşar S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 160-175.
- Aslan, O., & Sağır Ş.U. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 82-94.
- Atalay, N, & Anagün, Ş. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41) , 298-313.

- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ay, T. S., & Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58).
- Aydın, R., & Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri eğitim programı'nın boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (33). 127-153
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(2), 119-142.
- Aykut, Ç. (2007). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, A. (2009). *Stres yönetiminin önemi ve kamu çalışanlarında stres faktörlerinin teşhisine ilişkin bir araştırma: Sivas Valiliği defterdarlığı uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin özyeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
- Balaman, F., Bolat, Y. ve Baş, M. (2018). A comparison of life skill levels between students of education faculty and students of pedagogical formation: *The case of Mustafa Kemal University, Turkey*. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 75-91
- Baltaş, A. & Baltaş Z. (1993). *Stres ve Başa çıkma Yolları*. İstanbul:Remzi
- Bastık, U. (2018). *Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21.yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Başer, D., Kırılıoğlu, M., Kalaycı, & Kırılıoğlu, H. (2019). Empati Kavramına Bauman Çerçevesinden Bir Bakış. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19), 2321-2344.
- Başerer, Z., Başerer, D., & Demirkaya, P. N. (2016) . Kişiler arası iletişim engelleri ölçeği geliştirme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2016(43): 290-303
- Beers, S. Z. (2013). 21st century skills: Preparing students for their future. STEM: Science, technology, engineering, math
- Bilen, M. (2004). *Sağlıklı insan ilişkileri*. 6. Baskı Ankara: Anı
- Bilen, M.(2014).*Plandan uygulamaya öğretim*.8. baskı Ankara :Yargı
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. (9.b.). Ankara: Yargıcı
- Bolat, Y. & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bozdoğan, A. E., Taşdemir, A., & Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 23-36
- Bozgeyikli, H. (2001). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kişiler arası ilişkilerde farkında olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 443-452.
- Bozoğlan, B., Çankaya, İ. (2012). Psikolojik danışmanların duygularla başa çıkma yollarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 15-27.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*, Ankara : Bilim ve Sanat.
- Buğan, M. G.(1999). *Yetişkin zihinsel engelli kadınların günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cemaloğlu, N. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cereci, Sedat (2002). *İletişim Kurmak İnsan Olmaktır*. İstanbul: Metropol.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı.Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi düşün doğru karar ver* (14. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz Bir Yaşam İçin İletişim: İletişim Donanımları*. (37. Baskı) İstanbul:Remzi
- Çeçen, A. R. (2016). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çimşir, S. (2019). *Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli'nin, akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, H. (2019). *Drama temelli pazarlama eğitiminin on birinci sınıf öğrencilerinin takım çalışması becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, M. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 21.Yüzyıl becerilerine Yönelik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49.
- Demirci, C . (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 32 (32) , 65-75.
- Demirkaya, H. (2011). Sosyal Bilgilerde Düşünme ve Soru Sorma Becerisi. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (400-435). Ankara: Pegem.

- Deveci, İ . (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14 (2) , 799-825.
- Dewey, R. (2007). Psychology: An Introduction, (<http://www.intropsych.com>). Erişim:25.09.2019
- Dilekman, M, Başçı, Z. & Bektaş, F . (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2) , 223-231.
- Doğan, B., & Eser, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: *Nazilli myo örneği. Ejoboc (Electronic Journal of Vocational Colleges)* , 3 (4) , 29-39
- Doğan, M. (2010). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınav ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S.,& Doğan, S.(2015) *Konuşmak Lazım. Evlilik, Aile içi İletişim ve Aile sosyolojisi*.İstanbul: Akıl Fikir.
- Doğan, Y.(2013). *Görme+zihinsel yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında davranış öncesi ipucu ve sınav ipucu işlem süreci ile öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (2016). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (55 basım).İstanbul: Remzi.
- Edeleklioğlu, J., & Özkılıç, R. (2016). Eleştirel düşünme eğitiminin PDR öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29).
- Emrahoğlu, N., & Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 18-30.
- Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186.
- Erdem, A. R.(2005). *Etkili ve verimli nitelikli eğitim*. Ankara: Anı.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.

- Erden, M., & Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi anlamak*. Ankara: Pozitif
- Ergin, A., Uzun, S. U., & Bozkurt, A. İ. (2014). Tıp fakültesi öğrencilerinde stresle başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 19(1), 31-37.
- Ertekin, T. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin öğretiminde video ile model olma ve şarkıyla desteklenmiş video modelin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: H.Ü. Yayını
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2): 209-229.
- Esentaş, M. (2015). *Gençlik kampı uygulamalarına katılan kız öğrencilerde öz-farkındalık ve liderlik becerilerinin gelişimi; Doğa kampı örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sağlık bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Evrekli, E, İnel, D. & Türkmen, L. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29 (29) , 167-178.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gazda, G. M., Ginter, E. J., & Horne, A. M. (2001). *Group counseling and group psychotherapy: Theory and application*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gerami, S., Ahmadi, S., Safat, M. B., & Farsi, F. (2015). Life Skills training and its effectiveness: A systematic review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2 S1), 385.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2) , 29-52.
- Gökçek, Y. (2019). *Öğretmen adaylarının model ve modelleme ile yaşam becerilerine ait görüşlerinin bilişötesi farkındalıklarıyla arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

- Göksoy, S., Arıcan, K., & Eriş, H. M. (2015). Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görevli öğretmenlerin stres düzeyleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 92-106.
- Göksün, D.O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göktürk İnce, F.(2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Malatya ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gulhane, T. F. (2014). Life skills Development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1 (6), 28, 29.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözüme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm 22.10.2019
- Gülbahar, B., & Aksungur, G.(2019). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde temel kavramlar ve çağdaş yönelimler. F, Güneş (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (4-21), Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3).
- Güneş, P. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32) , 127-146.
- Işık, M. (2014). *Çağrı merkezlerinde takım çalışması ve örgütsel güven ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İman, E. D. (2013).Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).
- Kabaran, G. G., Altıntaş, S., Kabaran, H., & Sidekli, S. (2016) Analitik ve holistik düşünen sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 37-57.

- Kala, N. (2019). Fen bilimleri eğitiminde analitik düşünme becerisi. A. Kirman Bilgin(Ed.), *Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kalkınma Bakanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı 2019–2023*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden 29.12.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Kanyılmaz, B.M. (2018) *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yaklaşımlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kar, A. K. (2011). Importance of life skills for the professionals of 21st century. *The Clup Journal of Soft Skills*, 5 (3). 35-45.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 19. Baskı Ankara: Nobel.
- Kardağ, A. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde yaşam becerileri ve sosyal bütünleşme ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (YBP) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi - Kuram ve Türkiye'deki yönetimi* (6.baskı). Ankara: Bilim Kitap ve Kirtasiye.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(2), 197-209.
- Khalil, W. M. (2018). Life skills and their relationship to the adolescent childrens values. *Science Exchange Journal*, 39(2), 337-353.

- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, Z., & Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281
- Kıncal, R.Y. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara:Nobel.
- Kızılkaya, A. E. (2016). *Hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştirici kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2003). Eğitimde takım çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130).
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Arasında Yaşam Becerileri Eğitimi Yoluyla 1. Kademe Edinilmiş Değerleri Pekiştiren Gelişimsel Bir Model Önerisi.*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Dergisi*.
- Koray, Ö., & Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 16(1), 125-136
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*.3. baskı Konya:Eğitim
- Kurt, D. G., Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., & Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24.
- Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks,
- MEB (2019). *Güçlü Yarınlar için 2023 Eğitim vizyonu*. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 27.10.2019 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2018). *Öğretim programları* (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- MEBBİS. (2018). İstatistiki bilgiler. mebbis.meb.gov.tr/MeisSorgu/MSM01003.aspx sayfasından 12/11/2018 tarihi itibarıyla alınmıştır.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Nazırzadeh, M. J. (2015). *Zihinsel engelli çocuklar için temel yaşam becerileri öğretmek amaçlı bedensel hareket oyunları geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Enformatik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (1996). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: Derya
- Okyar, S. (2017). *Genç yetişkin görme engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eş zamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olca, M. (2015) *Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin analitik düşünme becerileri, kavramsal anlamaları ve fene yönelik tutumları üzerine etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Orhaner, E., & Hussein A.T. (2007). *Ticaret ve Turizm Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*.3. Baskı Ankara:Siyaasal.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2). 221–232.
- Özçoban, B. (2014). *Lateral epikondilit hastalarında derin friksiyon masajının; ağrı, kuvvet ve günlük yaşam becerileri üzerine olan etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özdemir, D. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özel, A., & Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde yaratıcılığı geliştirmeye yönelik öğretimsel davranışları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 348-358.

- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 177.
- Özmete, E. (2011). Building life skills for empowerment of young people: A conceptual analysis. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar e-Dergisi*, 28, 1-10.
- Pan American Health Organization. (2000). Tobacco-free youth. "A life skills" primer (Scientific and technical publications, No: 579). Retrieved from <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/734/9275115796.pdf?sequence=1>
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17 (3), 247-254.
- Sakallı, A.(2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıkları ve karar verme stillerinin karar verme becerilerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sinop Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Saygın, B.(2009). *Zihin engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sefer, S. R., & Akfırat, N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 99-112.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Selçuk, A. M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (21. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Senemoğlu, S. (2003). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları, sorunlar, öneriler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 154-193
- Serin, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142)

- Sözdinler Karahan, H. S. (2007). *İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından toplumsal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (57) , 133-160.
- Şentürk Aydın, Ş. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şıvgın, C. (2019). *Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, S. (2018). Life skills education: Teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore. (Master's thesis).
- Taş, B. (2006). AB uyum sürecinde Türkiye için yeni bir bölge kavramı: İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması (İBBS).
- Taşdemir, A. (2004). *Fen bilgisi öğretmenliği kimya laboratuvarı dersinde çözeltiler konusunun öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, A., & Sarıkaya, M.(2005) Fen bilgisi öğretmen adaylarının çözeltiler kimyasını öğrenmelerine işbirlikli öğrenme yönteminin etkilerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2) , 197-207.
- Taşdemir, A., & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- The World Health Organisation (1999). Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. Geneva
- The World Health Organization. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. In Life skills education for children and adolescents in schools . Geneva
- The World Health Organization's.(WHO) (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 67-82.
- Topçu Bilir, Z. (2019) *Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları Ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Turgut, S.(2019). *Öğretmen adaylarının yaşam becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Türk Dil Kurumu, (2019). *Türkçe sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: Kasım 2019.
- Ulaş, E. (2017). *Madde bağımlılarının rehabilitasyonunda eylem araştırma temelli aile yaşam becerileri programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (2013). Skills for life for children: life skills and psychosocial support for children in emergencies;teacher guide for children.
- United Nations (2003). Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention. New York: Economic and Social Commission for Asia and the Pacific
- URL1. (2019). Sample Size Calculator. <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> adresinden 02.04.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Ümmet, D., & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170.
- Ünal, A. (2019). *Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünmenin Girişimcilik Becerisi Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Üstün, E. Y. (2013). *Etkili aile-okul-toplum ilişkileri /aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. (Ed. Z. Fulya Temel) (2. Baskı) Ankara:Anı.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.

- Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi program ve uygulamaları*. Ankara:Ceceli
- Yayla Eskici, G. (2017). *Birleştirme II tekniğinin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S.(2015). *Yaşam Becerileri*. Ankara:Detay.
- Yeni, S.(2015). *Zihinsel engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde eğitsel tablet bilgisayar uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M.,Şenel, E.(2018) Sporda kişiler arası davranışlar ölçeği. Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (4), 219-231
- Yılmaz, E. & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(1). 253-262
- Yüksel, H.S. (2011) *Beden eğitimi öğretmenlerinin kritik ve analitik düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zengin, Y. (2019). *Girişimcilik Becerileri ve Sürdürülebilirlik Rekabet Üstünlüğü İlişkisi*. (1. Baskı) Konya: Eğitim.

EKLER

EK 1. Yaşam Becerileri Ölçeği

EK 2. Çalışma İzin Onayları



EK 1. Yaşam Becerileri Ölçeği

Sevgili arkadaşlar. Bu ölçek, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin farklı değişkenleri ölçmesi için hazırlanmıştır. Aşağıda verilmiş olan maddeleri okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyin. Verdiğiniz cevaplar çok değerli olup, bu araştırmada yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Cinsiyet:

Meslekteki kıdem yılı:

Üniversite mezuniyet akademik not ortalaması:

Yaşadığı yer:

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
A. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri					
1. Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.	1	2	3	4	5
2. Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3. Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.	1	2	3	4	5
4. Olumsuz duygularla başa çıkabilirim.	1	2	3	4	5
5. İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim.	1	2	3	4	5
6. Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7. Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim.	1	2	3	4	5
B. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri					
8. Bedensel becerilerimi gösterebilirim.	1	2	3	4	5
9. Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.	1	2	3	4	5
10. İlgi alanlarıma yönelebilirim.	1	2	3	4	5
11. Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.	1	2	3	4	5
12. Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
13. Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.	1	2	3	4	5
14. Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.	1	2	3	4	5

C. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri					
15. Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.	1	2	3	4	5
16. Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.	1	2	3	4	5
17. Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.	1	2	3	4	5
18. Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
19. Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.	1	2	3	4	5
20. Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
D. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri					
22. Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	1	2	3	4	5
23. Problemlerde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24. Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.	1	2	3	4	5
25. Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.	1	2	3	4	5
26. Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.	1	2	3	4	5
E. İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri					
27. Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.	1	2	3	4	5
28. Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.	1	2	3	4	5
29. Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim.	1	2	3	4	5
30. İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.	1	2	3	4	5

EK 2.Çalışma İzin Onayı



T.C.
NUSAYBİN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82080111-300-E.24287588
Konu : Yaşam Becerilerinin Çoklu Değişkenler
Açısından İncelenmesi Anketi

17/12/2018

NUSAYBİN KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Programında tezli yüksek lisans yapan İlçemiz Yıldırım İlkokulu müdür yardımcısı Mehmet Emin BOYSAK' ın, yürüttüğü tez çalışması ile ilgili, İlçemizdeki sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi anketini uygulamak istediği ile ilgili dilekçesi ilişikte sunulmuş olup, anketi uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ümit ÇETİN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

O L U R



Mehmet BALIKÇILAR
Kaymakam

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e4d8-1d84-3250-a5cc-b09d kodu ile teyit edilebilir.

Anketlerin Kullanımı İçin İlgili Öğretim Üyesinden Alınan İzinler



muhammed boysak <muhammedboysak@gmail.com>

İZİN

2 ileti

muhammed boysak <muhammedboysak@gmail.com>
Alıcı: yavuzbolat06@gmail.com

18 Mart 2018 15:36

Merhaba Yavuz Hocam. Ahi Evran Üniversitesinde Sınıf Eğitimi yüksek lisans 2. sınıf öğrencisiyim. Tez danışmanım Adem TAŞDEMİR'dir. Yapacağım tez çalışmasında YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİ kullanmak için izin istiyorum. İyi çalışmalar dilerim. Selamlar.

yavuz bolat <yavuzbolat06@gmail.com>
Alıcı: muhammed boysak <muhammedboysak@gmail.com>

19 Mart 2018 15:13

Mehaba Muhammed

Kırşehirden birinin sesini duymak oldukça güzel. Ben de Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği-2006- mezunuyum. Adem Taşdemir benim de hocam. Diğer Taşdemirler olduğu gibi :). Selamlarımı ilet. Ölçeği çalışmada kaynak göstererek kullanabilirsin. Araştırmada ve akademik hayatında başarılar.

Saygılarımla

Yrd. Doç. Dr. Yavuz BOLAT
Mustafa Kemal Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Hatay/Türkiye
yavuzbolat06@gmail.com
ybolat@mku.edu.tr
orcid.org/0000-0002-2398-9208

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Muhammed Emin BOYSAK
Doğum Yeri ve Yılı : AKSARAY- 1989
Yabancı Dili :İngilizce
E-posta : muhammedboysak@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : Aksaray Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Mesleki Deneyimi

Öğretmen:

Nazife Hatun İlkokulu	2016-2017
Sayar İlkokulu	2017-(Halen)

Yayınlar

- Boysak, M.E. ve Taşdemir, A. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişler açısından incelenmesi*. International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS), (06.04.2017 -08.04.2017). (Sözlü Bildiri)
- Taşdemir, A. ve Boysak, M.E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler ve fene yönelik tutumları açısından incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 99-116.