



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM
BECERİLERİ İLE
EĞİTSEL DEĞERLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)**

Veysel Karani GÜLEÇ
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
Temmuz, 2020
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİ İLE
EĞİTSEL DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)**

**Hazırlayan
Veysel Karani GÜLEÇ**

**Danışman
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN**

AFYONKARAHİSAR 2020

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri ile Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/07/2020

Veysel Karani GÜLEÇ



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİ İLE EĞİTSEL DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEKLEMİ)

Veysel Karani GÜLEÇ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Temmuz, 2020

Danışman: Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerler düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar İli, Merkez İlçesinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokullarda görev yapan 292 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Bolat ve Balaban (2017) tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ve Tomul ve Çelik (2014) tarafından geliştirilen Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey ve Kruskal Wallis H testi, basit ve kısmi korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri özelliklerinin “Oldukça katılıyorum” ve eğitsel değerler özelliklerinin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam becerilerinin alt boyutlardaki en yüksek düzey karar verme ve problem çözme becerilerine, en düşük düzeyde duygularla ve stresle başa çıkma boyutunda olduğu belirtilmiştir. Eğitsel değerler alt boyutlarına ilişkin en yüksek düzey bireysel değer, en düşük düzeyde ise sosyal değer alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinde ve eğitsel değerlerinde cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilirken mezun olduğu bölüm ve çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve eğitsel değerleri özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel değerlerin yaşam becerileri üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam becerileri, eğitsel değer, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF RELATIONSHIP BETWEEN LIFE SKILLS AND EDUCATIONAL VALUES OF CLASSROOM TEACHERS (AFYONKARAHISAR PROVINCE SAMPLE)

Veysel Karani GÜLEÇ

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

July, 2020

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

In this study it is aimed to reveal primary school teachers' life skills and educational values levels and the relationship between them. In the study as quantitative research models, survey research was used. The sample of the study consist of 292 primary school teachers studying in Afyonkarahisar city center in 2018-2019 academic year. As data collection tools, life skills scale developed by Bolat and Balaban (2017) and educational values scale developed by Tomul and Çelik (2014) were used. In this study to analyze the data; frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey and Kruskal Wallis H test, simple and partial correlation analysis were used. According to results of the study, life skills characteristics of primary school teachers were determined to be "I quite agree" level and educational values characteristics were determined to be "I mostly agree" level. While the highest level in subdimensions of life skills was found on making decisions and problem solving, the lowest level was found on coping with feelings and anxiety. About subdimensions of educational values, highest level was determined on individual value and lowest level was determined on social value. In primary school teachers' life skills and educational values; while there was a significant difference in terms of gender, age and seniority; there wasn't a significant difference in terms of department of graduation and the organisation where (s)he works. It was found that there was a positive correlation between primary school teachers' life skills and educational values characteristics. It was found that educational values have an effect on life skills in a positive way.

Keywords: Life skills, educational values, primary school teachers.

ÖN SÖZ

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın en başından sonuna dek deneyim, görüş ve önerileriyle çalışmama rehberlik eden, yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenen değerli hocam sayın Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN'a;

Tez savunma jürimde değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Sibel YAZICI ve Dr. Öğretim Üyesi Aslı YÜKSEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin az kalacağı üniversitedeki diğer hocalarımda bana lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca kazandırdıkları her şey için ve beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için hepsine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimimde kendimi geliştirmemi sağlayan ve eğitim hayatıma dokunan bütün öğretmenlerime, arkadaşlarıma ve çalışmama doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan herkese sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Çalışmamda desteğini ve bana olan güvenini benden esirgemeyen ve beni bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştirerek getiren aileme ve bu hayattaki en büyük şansım olan eşim Esra GÜLEÇ'e sonsuz teşekkürler.

Veysel Karani GÜLEÇ
2020, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BECERİ EĞİTİMİ.....	8
1.1.YAŞAM BECERİSİ.....	8
1.1.1.Yaşam Becerisi Temel Alanları.....	9
1.1.1.1.Karar Verme Becerisi	10
1.1.1.2.Problem Çözme Becerisi	11
1.1.1.3.Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	12
1.1.1.4.Eleştirel Düşünme Becerisi	12
1.1.1.5.İletişim Becerisi.....	13
1.1.1.6.Öz Farkındalık Becerisi.....	14
1.1.1.7.Empati Kurma Becerisi	14
1.1.1.8.Stresle Başa Çıkma Becerisi	15
1.1.1.9.Duygularla Başa Çıkma Becerisi	15
1.2. YAŞAM BECERİLERİ VE ÖĞRETMEN.....	15
2. DEĞER KAVRAMI.....	16
2.1. DEĞERİN ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ	17
2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması	19
2.1.1.1. Spranger’ın Değer Sınıflaması	20
2.1.1.2. Rokeach’ın Değerler Sınıflaması	21
2.1.1.3. Schwartz’ın Değerler Sınıflaması	21
2.2.2. Değer Eğitimi	21
2.2.2.1. Değer Eğitiminde Okul	23
2.2.2.2. Değer Eğitiminde Öğretmen	24
3. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
3.1. YAŞAM BECERİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
3.1.1. Yaşam Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Olan Araştırmalar.....	26
3.1.2. Yaşam Becerileri İlgili Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar	30
3.1. EĞİTSEL DEĞERLER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	34

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	37
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	37
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	38
3.2. YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (YBÖ).....	39
3.3. EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ (EDÖ)	39
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI.....	40
4. VERİLERİN ANALİZİ	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

1. YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	43
2. EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	52
3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ İLE EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR ANALİZLER.....	59
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	65
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	85

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Yaşam Becerisi Temel Alanları	10
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	38
Tablo 3. Yaşam Becerileri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	39
Tablo 4. Eğitsel Değerler Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	40
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	43
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	44
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Becerileri Ölçeği Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	45
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	46
Tablo 9. Öğretmenlerin YBÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	47
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	51
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	51
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	52
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	54
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	55
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	57
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Puanlarının Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	58
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	59
Tablo 20. Öğrencilerin YBÖ ile EDÖ İlişkisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu.....	60
Tablo 21. YBÖ ve EDÖ Arasındaki İlişkide, Hangisinin Yordayan Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Olarak Yapılmış Olan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	61

Tablo 22. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki	61
Tablo 23. Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki	62
Tablo 24. Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki	63
Tablo 25. Mezun Olduğu Bölüm Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki.....	63
Tablo 26. Çalıştığı Kurum Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki.....	64



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

YBÖ: Yaşam Becerileri Ölçeği

EDÖ: Eğitsel Değerler Ölçeği

ANOVA: Analysis of Variance (Varyans Analizi)

Akt: Aktaran

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

WHO: World Health Organization

r: Korelasyon Katsayısı

S : Standart sapma

sd : Serbestlik derecesi

sh : Standart hata

TDK : Türk Dil Kurumu

vd : ve diğerleri

X: Aritmetik ortalama

% : Yüzde

p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri

GİRİŞ

Dünyada son yüzyıllarda bilimsel ve teknolojik oluşumlarda önemli gelişmeler sağlanmıştır. Teknolojik, bilimsel, sağlık, uzay, akademik, savaş ve endüstri bölümlerinde yapılan çalışmalarda, modern toplumların üst noktaya geldiği rahatlıkla görülebilir. Ancak bu oluşumlarla birlikte bazı problemlerde meydana gelmektedir. Günümüzde dünyada özellikle gençler, değerler konusunda zorluklar yaşamaktadır (Yiğittir, 2010). Bireylere değerler eğitimi verilirken aile, okul ve toplumun iş birliği içinde olması gerekmektedir. Toplum, öğrencilerin geleceğini planlarken biriktirilen bilgileri okul aracılığı ile aktarır. Ebeveynler çocuklarının hangi alanda gelişmesini istiyorsa, hangi özelliklerin olmasını istiyorsa toplumda çocuklara aynı özelliklerin verilmesini hedefler. Okul, hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için var olan bir kurumdur (Dewey, 2008). Bireyler eğitim ve öğretimde sadece bilişsel anlamda öğrenmeler gerçekleştirmez. İnsanlara yardım etme, düşüncelere saygı duyma, hoşgörü gibi duyuşsal davranışlar kazandırılmasını hedefler. Buradan hedefle eğitim kurumlarının görevi eğitim öğretim programları çerçevesinden çıkmayarak planlı ya da plansız bir şekilde öğrencilere değerler eğitimi vermek, öğrencilerin kişilik özelliklerini olumlu şekilde kazandırmak ve ahlaki yönden gelişimlerine destek vermektir (Akbaş, 2007). Değer *“bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.”* (TDK, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır.

Eskiden bireylerin hayatlarını rahat sürdürmek ve problemlerin üstesinden gelmek öncelik değil iken, günümüzde insanların önceliği haline gelmiştir. Yaşam becerileri, bireylerin gündelik hayatları devam ederken çıkan sorunları çözmek için gereken davranışlardır (WHO, 2004). Yaşam becerisi, bireylerin bilgi, davranış, tutum ve değerlerini içeren olumlu bir davranışı ifade eder. İyi bir şey yapmak ve olumlu bir amaca ulaşmak için gerekli olan bilgi olarak tanımlanır. Olumlu davranışların kalıcılığı, bireyin kazandığı becerilerin derinliğine bağlıdır (Subasree & Radhakrishnan Nair, 2014). Kennedy & Pearson (2014) tarafından ise, yaşam becerileri bir bireyin yaşamını sürdürmesi ve zenginleştirilmesi için ihtiyaç duyduğu yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Kar (2011), hayat boyu insanların sürekli mutlu ve güzellikler içinde olmayacağını, hayatın içinde sürekli savaşların ve mücadelenin olduğunu ve yaşam becerilerine sahip insanların sorunların üstesinden geldiğinden bahsetmiştir. Bunun yanında, yaşamın niteliğini ve önemini artırmak için yaşam

becerilerine sahip olmak gerektiğinden söz etmiştir. Bu nedenle yaşam becerileri öğretim programlarının kapsamına girmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılık ve varsayımları hakkında bilgi verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemlerinde başarı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki ilişki ile orantılıdır. Tüm bu öğelerin bu sistemin içerisinde görevlerini yüksek verimle yerine getirdiğinde başarı artmaktadır. Öğretmenler, eğitim programlarını uygularken planlanan kazanımları öğrencilere kazandırmaya çalışır. Öğretmenler öğrencilere ve mesleğe olumsuz duygu içinde olduklarında bunu öğrencilere hissettirirler. Bireyler başka insanlara karşı davranış belirlerken aslında kendi değerlerini ve kişiliklerini ifade ederler. Millî Eğitim Bakanlığınca değerler eğitimi ile ilgili yapılacak uygulamaların genel kapsamı ve niteliği, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde “Öğrencilerden Beklenen Davranışlar” olarak özetle şu şekilde belirtilmektedir:

“Sosyal yaşamı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâki, insani, sosyal, mânevi değerlerimizin bütün bireylere ulaştırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilere verilmesi de değerler eğitimi oluşturmaktadır.” (MEB, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığının belirttiği değerler şunlardır: Sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü-duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret, liderlik nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık (MEB, 2013). Belirtilen değerlerden insanların haberdar olması, yeni düşünceler oluşturması, doğru olduğunu benimsemesi ve benimseyerek ortaya çıkarması eğitimin ve eğiticinin görevidir. Bu düşünceyle görev yapan kuruluşlar; toplumda yaşayan insanların değerlerinin tanınması, benimsemesi ve geliştirilmesinde görevli kaynaklardan biridir (Avcı, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı 2003 yılından bu yana farklı çalışmalara yer vererek değerler eğitiminin öğretim programlarında yer almasını sağlamıştır. Değerler, bireylerin yaşamlarındaki ilk tecrübelerdir. Fakat değerler insanların yaşadıkları olaylarla değişime uğrarlar. Değerlerin yapıları sabit olduğu için

kişileri, olayları, algılamaya, yargılamaya ve tanımlamaya yarayan ölçütlerdir. Değerler bireylerin yönlerini, olaylar karşısındaki tepkisini ve amaçlarını belirlerken yol göstermektedir. Toplumun geneli tarafından kabul edilen, beğenilen, doğruluğu kabul edilmiş ve bireysel olarak da benimsenen özellikler değerler içermektedir. Bundan dolayı bireylerin birbirleri arasındaki farklar değerler ile açıklanabilir (Kouzes & Barry, 1993; Ivancevich & Matteson, 1996; Mesiti, 1996).

Aile, okul ve öğretmen milli ve evrensel değerlerin korunmasında ve geliştirilmesinde ilk önceliğe sahiptir. Bunun sebebi çocuklar değerleri ilk olarak ailelerinde görür sonra çevresindekileri fark ederek öğrenir. Daha sonra değerleri belli bir program dahilinde aldıkları bilgilerle kazanırlar. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin değerleri bilmesi ve öğrencilere aktarması gerekmektedir. Eğitim, bilgiyi aktarma dışında yaşamla ilgili alanları kapsama niteliğine ulaşma sürecindedir. Eğitimle çocukları bilgilendirmek ve onlara değerleri kazandırmanın yanı sıra onlara yaşam becerileri kazandırmanın da önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyler günlük yaşam becerileri etkinliklerinin içerisinde yer aldığı ikinci etkinliklerini bağımsız seçip var olan sistemin içinde yer alırlar (Linebarger, 2016). Alan yazında Papacharisis vd. (2005) yaşam becerilerini; bireyin günlük yaşamın stresi ve zorluğuyla başa çıkabilmesi için gerekli olan beceriler olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar büyüklerin davranışlarını gözlemler ve model alırlar ancak çocuklar sosyalleştikçe ve okul süresince, etrafında gördüğü davranışların olumlu ve olumsuz olanlarını öğrenirler. Burada, öğretmenler çocukların davranışlarının ve karakterlerinin oluşturulmasında etki edici birinci unsurdur (Anderson, 2002). Bireylere değerlerin benimsetilmesinde ve yaşam becerilerinin aktarılmasında sadece öğretmen davranışlarının benimsenmesiyle başarılı olunması beklenemez.

Alan yazın incelendiğinde eğitsel değerler ile yaşam becerileri birbirini kapsar ve tamamlar. Öğretmenler değerleri aktarırken bir programa uymaları ve o değerlere öğretmenlerin de sahip olmaları gerekir. Bu yüzden öğretmenler yaşam becerilerine de aynı şekilde sahip olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerde var olan değerlerin ve yaşam becerilerinin bireylere düzgün bir şekilde benimsetilmesinde öğretmenlerin daha değerli olduğu bilinmektedir. Eğitsel değerlere ve yaşam becerilerine sahip öğretmenler bu özelliklerde öğrenciler yetiştirmektedir. Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmasında ve bu becerileri geliştirmesinde öğretmenlerin önemli rollerden birine sahip olması

düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitsel değerleri ile yaşam becerileri arasında ilişki araştırmayla bu alandaki boşluk giderilecektir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitsel değerlere ve yaşam becerilerine ne kadar sahip oldukları konusu ele alınmıştır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ve eğitsel değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Buradan hareketle bu çalışmanın problem ve alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ve eğitsel değerlere sahip olma düzeyleri nedir ve bunlar arasındaki ilişki nasıldır?

ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?

a) Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisi var mıdır?

b) Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinde yaş değişkeninin etkisi var mıdır?

c) Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinde kıdem değişkeninin etkisi var mıdır?

d) Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinde mezun olduğu bölüm değişkeninin etkisi var mıdır?

e) Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerinde çalıştığı kurum değişkeninin etkisi var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeyleri nedir?

a) Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkisi var mıdır?

b) Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerinde yaş değişkeninin etkisi var mıdır?

c) Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerinde kıdem değişkeninin etkisi var mıdır?

d) Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerinde mezun olduğu bölüm değişkeninin etkisi var mıdır?

e) Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerinde çalıştığı kurum değişkeninin etkisi var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkide yordayan hangisidir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Eğitimdeki meydana gelen değişim, gelişim ve yeniliklere istinaden eğitim- öğretim işlemlerinin planlanmasında ve programlara öncülük etmesi açısından öğretmenin etkinliği hala esas temel noktasını oluşturmaktadır. Bu olay öğretmen yetiştirme ve öğretmen kalitesinin önemli bir durum haline geldiğini belirtmektedir. Eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortam olan okul, öğrencilere teorik ve akademik bilgiyi vermenin yanında kişilerin hangi alanlarda becerilerinin olduğunu ve bu becerilerini geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Sreekumar (2016) eğitim içinde beceri geliştirmeye yönelik, “var olan bilgiyi kolayca kaliteli bir davranışa dönüştürmek için anahtar” olarak ifade etmiştir. Bu bilgi ve beceri eğitimini birey tam kapsamlı olarak geliştirdiğinde birey için yaşamı boyunca işine yarayacağı yaşam becerilerine dönüşmektedir. Eğitsel faaliyetlerin sürdürüldüğü mekanlar insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmasına ve iletişim faaliyetlerinin gelişmesine önemli derecede katkı sağlayan ve var olan farkında olmadığımız davranış ve tutumları, yeni tutum ve davranışların üretildiği yerlerdir (Tomul, 2014). Bunların başında ise değerler gelmektedir.

Bu araştırmanın ana amacı sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Ve bu ilişkiyi cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezun olduğu alan ve çalıştığı kurum değişkenleri açısından inceleyip hangisinin yordayan olduğunun bulunmasıdır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşam becerileri son zamanlarda araştırmacıların üzerinde durduğu ciddi kavramlardandır. Yaşam becerileri ile ilgili geçerliliği olan önemli tanımlardan birisi WHO (1997) tarafından “bireylerin gündelik ihtiyaçlar ve zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayan

uyarlanabilir ve olumlu davranışsal yetenekler” şeklinde yapılmıştır (Sreekumar, 2016). Yaşam becerileri alanyazında önleyici ve koruyucu çalışmalar içinde ele alınsa da bireylerin kendilerine yeni kavramlar katmaları ve bu kavramaları geliştirme sürecinde kendilerinde olması gereken becerileri davranışa dökerek varlıklarını göstermeleri gerektiği görülmektedir (Kolburan ve Tosun, 2011).

Toplum, bireylere kendinde var olan bilgileri eğitim ortamları aracılığıyla vererek geleceğini oluşturmasını sağlar. Ebeveynler çocuklarının hangi özelliklere sahip olmasını istiyorsa toplum da tüm çocuklara o özellikleri kazandırmayı amaçlar. Okul, anlayışların bir bütün olarak birleştiği bir kurum olarak ortaya çıkar (Dewey, 2008).

Öğrenciler okullarda akademik olarak öğrenmelerin dışında doğaya karşı saygılı olma, hoşgörülü ve yardımsever olma gibi duyuşsal alana ilişkin kazanımları da edinirler. Okulun önemli görevlerinden biri de eğitim sisteminin amaçlarına bağlı kalarak planlı ya da plansız bir şekilde bireylere değerleri kazandırmak, onların karakter ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek, ahlâki gelişimlerini desteklemektir (Akbaş, 2007). Öğrenciler yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceriyi hem eğitim kurumlarında hem de dışarıda kazanabilmeleri için belli bir birikime sahip olmaları gerekir. Bu yüzden bu kazanımların öğrencilere aktarılması için öğretmenlerin iyi bir donanıma sahip olması gerekir. Öğretimden çok eğitimin önemli olduğu temel eğitim kademesinde bireylere yaşam becerileri kazandırılması öğreticilerin bu becerilere sahip olma düzeyleri ile ilgilidir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam becerilerine sahip olmaları eğitsel değerleri kazanımlarıyla yakından ilgilidir. Bulunduğu zaman diliminin gereklerine uyum sağlayamamış öğretmen gereksinim duyulan bilgi ve becerileri öğrenenlere aktarmada yetersiz kalabilir. Bu bağlamda ilgili alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değeri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma yer almamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkisinin araştırılması, sürece yön verici sonuçlar ortaya koyma olasılığı nedeniyle büyük önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırmanın bulguları, “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Eğitsel Değerler Ölçeğinde” yer alan maddeler ve bu maddelere verilen cevaplarla sınırlıdır.

2. Bu araştırmadaki katılımcılar 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Afyonkarahisar İli, Merkez ilçesindeki görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

VARSAYIMLAR

Bu araştırmada, sınıf retmenlerinin lme araçlarında yer alan soruları içten ve doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BECERİ EĞİTİMİ

Bireyler doğduğu günden bugüne yaşamlarını devam ettirmeleri için beceri kazanmakta ve bu becerileri geliştirmektedirler. Beceriler çok basit düzeyde olan ayrıntıları kolayca fark edilebilen davranışlar olabileceği gibi, basit düzeydekilerin birleşmesiyle karışık bir yapıya sahip olan davranışlar şeklinde de olabilmektedir. Karmaşık olmayan basit düzeydeki davranışların bir araya gelerek oluşturdukları becerilere, zincirleme beceriler denilmektedir. Bu zincirleme beceriler; çamaşır yıkama, yemek hazırlama, giyinme, alışveriş yapma, gibi günlük yaşam becerileri de olabilmektedir (Tekin ve Kırcaali, 2004).Yaşam becerileri eğitiminde, aktif bir öğrenme ortamının olması ve bireyin bu ortamda yer alması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılması için drama, soru-cevap, benzetim ve eğitsel oyunlar gibi yöntemlerin kullanılması gereklidir. (WHO, 1997).

1.1.YAŞAM BECERİSİ

Nisan 1998’de İsviçre’de gerçekleştirilen Yaşam Becerileri Eğitimi Kurumlar arası Toplantısında katılımcılar hangi davranışların yaşam becerileri olduğunu, hangi davranışların olmadığını belirlemek ve yaşam becerilerini tanımlamak amacıyla bir beyin fırtınası yapmışlardır. Bu beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan bir takım belirleyici kelime ve kelime grupları aşağıda yer almaktadır (WHO, 1999):

“Çözümlemeyen anlaşmazlıklarla başa çıkma, otoriteyle başa çıkma, problem çözme, arkadaşlık/ilişki kurma ve sürdürme, işbirliği, öz farkındalık, yaratıcı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, stresle başa çıkma, uzlaşma, değerleri açığa kavuşturma, baskıya direnme, hayal kırıklığıyla baş etme, ileriye planlama, empati, duygularla başa çıkma, kendine güven, aktif dinleme, saygı, tolerans, güven, paylaşma, sempati, merhamet, sosyallik, öz saygı”

Bu örnekler şu şekilde değerlendirilmiştir: Örneğin; burada geçen ‘‘öz saygı’’, yaşam becerileri eğitiminin önemli bir parçası olduğu söylenmiş ancak bu ifadenin bir beceri olup olmadığı toplantıda tartışılmıştır. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan yukarıdaki ifadelerin hepsinin yaşam becerisi olarak kabul görmeyeceği belirtilmiştir. Öz saygı, sosyallik, paylaşma, merhamet, saygı ve tolerans bireylerden beklenen kalitelere ama yaşam becerisi olarak görülmemektedir. “Beceri” yapabilme sınırlılığıdır. Özsaygı, sosyallik ve tolerans,

yapabilme kapasitesi olarak düşünülemez. Bunların yalnızca; yaşam becerisi olarak kabul edilen öz farkındalık, problem çözme, eleştirel düşünme, kişiler arası ilişkiler gibi davranışların öğrenilmesini ve kullanılmasını kolaylaştıran özellikler olduğuna karar verilmiştir (WHO, 1999).

Yaşam becerileri, genel olarak yorumlanabilen kapsam olarak geniş bir kavramdır ve bu alanda birden fazla tanım yapılmıştır. Çeşitli kuruluşların ve bu alanda çalışmaları olan bilim insanlarının yapmış oldukları tanımlamalardan bir bölümünü şu şekilde özetlemek mümkündür. Yaşam becerileri; insanların günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılamak ve problemleri kendilerinin etkili biçimde baş etmek için gereken uygun ve pozitif davranış yeteneğidir (WHO, 2004). UNICEF yaşam becerilerini; bir takım beceri alanları arasındaki iletişimle oluşan davranışın değişmesi veya gelişmesi biçiminde ifade etmiştir (United Nations, 2003). Yaşam becerileri, duyuşsal özelliklerimizin ve kendimizi yönetebilmemizin uygulamasıdır (Kar, 2011). Danish, Forneris, Hodge ve Heke (2004), yaşam becerilerini öğrencilerin eğitim ortamlarında ve eğitim ortamlarının dışındaki mekanlarda başarıyı elde etmek için var olan beceriler olarak adlandırmıştır. Curtiss ve Warren (1974), yaşam becerilerini bireylerin kişisel problemlerine çözüm ararken kullandıkları yöntem olarak ifade etmiştir. Şimdiye kadar yapılan tanımlardan yola çıkarak; bireylerin yaşamları süresince önüne çıkan problemleri çözmeleri ve hayatlarını yönetme şekillerinde etkin olmalarını sağlayan becerilerin, yaşam becerileri olduğu söylenebilir.

1.1.1.Yaşam Becerisi Temel Alanları

WHO, bireylerde bulunması gereken yaşam becerilerini birden fazla alanda belirlemiştir. Belirlenen bu becerilerin bazıları özel durumlara ait iken, bazı beceriler genel özellikleri belirlemiştir. Birden fazla kültüre ve çalışmaya kaynak olması ön görülen ve bireylerin psikolojilerini pozitif yönde üst seviyeye çıkaracak 10 tane temel beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler şunlardır: 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 (WHO, 1997). Belirlenen bu beceriler bireylerin hayatlarını devam ettirirken karşılaştıkları problemleri çözmeleri için kullandıkları ve öğrendikleri becerilerdir (Gulhane, 2014). WHO (1997) yaşam becerilerini, yaşam becerisi

alanı olarak 5 sınıfta toplamıştır. Yapılan bu yaşam becerisi sınıflaması Tablo 1’de gösterilmektedir (WHO, 1997).

Tablo 1. Yaşam Becerisi Temel Alanları

Karar Verme ve Problem Çözme	Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	İletişim ve Kişilerarası İletişim	Öz farkındalık ve Empati	Stresle ve Duygularla Başa Çıkma
---------------------------------------	--	--	--------------------------------	---

Tabloda görüldüğü üzere yaşam becerileri; karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim ve kişilerarası iletişim, öz farkındalık ve empati, stresle ve duygularla başa çıkma olmak üzere 5 sınıfta toplanmıştır.

1.1.1.1.Karar Verme Becerisi

Karar verme insanın doğasında var olan en önemli becerilerden biridir (Noone, 2002). Karar verme becerisi, karar verme davranışının ortaya çıkması için gerekli olan çevresel faktörler ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve eğitim bilimlerine kolaylık sağlayan yaklaşımdır (Chow & ark. 2007). Hendricks (1998) karar verme becerisini düşünme becerilerine dahil ederek ifade etmiştir. Ellis (2007)’ye göre; karar verme becerisi, bireylerin hayatlarındaki önceliklerinin neler olduğunu sorgulamalarını, bu öncelikler için plan yapmalarını ve bu düşüncelerini davranışa dökmeleri için gerekli olan ilişkileri kurmalarını sağlar (akt. Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Hayatımızın karmaşık olması ve bu karmaşıklığın gün geçtikçe artması, ilgi ve yeteneklerin çeşitliliğinin artması ve yaşanan sorunlar sonucunda karar verme becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden karar verme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Teknolojinin ileri düzeyde olduğu günümüzde, önceliklerimizi önem sırasına koyabilmeyi, demokratik anlayış çevresinde üretebilmeyi, maddi ve manevi kişisel gerçeklerimizi en üst düzeyde başarma kabiliyetine sahip olmamız gerekmektedir. Bu yetinin kazanılması ise ancak, doğru karar verme yeterliliğinin kazanılmasıyla mümkündür (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Ennis (1985), neyin gerçek olduğunu ve sorun karşısında ne yapılacağı konusunda karar vermenin eleştirel düşünmeye bağlı olduğunu belirtmiştir. Ona göre doğru karar verme eleştirel düşünerek alınabilir. Karar verme becerisine sahip insanlar karar vermeden önce ve sonra ne olacağı hakkında yorumda bulunabilirler. Karar verme sayesinde konuya dair merakların, eleştirilerin ve tartışmaların sona erdiği, belirlenen yöntemin ortaya konulduğu sürecin sonundaki üründür. Karar vermek ise belirlenen şıklardan etkili olanın seçilmesidir (Kurt, 2003; Pujar & Patil, 2016). Bir öğretmenin problemlere hızlı

cevap verebilmesi ve çözümler üretebilmesi için bu beceri öğretmenlik mesleğinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğretmenlerin karar verme becerisine sahip olmaları gerekir.

1.1.1.2.Problem Çözme Becerisi

Eğitim faaliyetleri bireylere düşünmeyi, akıllarını ve mantıklarını kullanmayı ve problemleri daha iyi çözme gayreti içinde olmalıdır (Gagne, 1980). Problem çözme, pek çok bilim insanı tarafından problem çözme; bilişsel, sosyal etkinliklerden ve öğrenme sonuçlarının en önemlisi olarak değerlendirilmektedir (Jonassen, 1997). Problemler genel olarak kafa karıştıran, belirsizlikleri bulunan ve insanlara meydan okuyan yapıda bulunurlar. Bu durumda problem çözme bireylerin içinde bulunduğu karmaşadan kurtaran, belirsizlikleri ortadan kaldıran ve insanları aydınlatan şekilde ifade edilebilir. Dewey (1997) problem çözme insanların başlarına gelen zorlukları düşünürler ve bunun sonucunda zorluğun üstesinden gelir diyerek tanımlar. Kalaycı (2001), birey problemle yüzleştğinde düşünmeye başladığını ve çözüm için bir amaç çerçevesinde insanların düşünmesine yön verdiğini belirtmektedir. Tanımlar incelendiğinde problem çözenin sonuçtan ibaret olmadığı, bir süreç olduğu; bu sürecin içinde, bireyin bulunduğu durumdan istenilen duruma geçmesini, araştırma ve planlama yapmasını, stratejiler üretmesini, zihinsel ve fiziksel performansını sergilenmesini gerektirdiği görülmektedir. Haladyna (1997) problem çözme, karışık bir yapıda olması, zihinsel süreçlerin çoğunu barındırması ve bu süreçlerin hızlı gelişmemesinden dolayı bir üst düzey zihinsel beceri olarak tanımlamaktadır.

İnsanların problemleri çözebilmeleri için problem çözme becerilerinin yeterliliklerine sahip olması gerekir. Gelişmekte olan çocuk tarafından çok sayıda erken problem çözme bu düzenin içindedir. Hayatın en erken aylarında olmasına rağmen, doğal bir problem çözücüdür (Bruner, 1973).İster nesnelere katılma, iletişim kurma, nesnelere manipüle etme, hareket etme ya da gerçekten daha etkili bir problem çözme prosedürünün becerilerini oluşturan prosedürleri öğreniyor olsun, katılımında genellikle ona yardım eden başkaları var. Kısaca öğretici etkileşimler bebeklik ve çocukluk döneminin önemli bir özelliğidir (Hinde, 1971).

Birey bilgiyi işlerken geçirdiği süreçler onun problem çözme becerisini göstermektedir. Problem çözme kavramsal olarak, bireylerin var olan bilgiyi alıp işlevlerden geçirerek faydalı olan bilgileri kullanmasıdır (Abaan ve Altıntoprak, 2005). Bireylerde var olan problem çözme becerisi hayatı boyunca önüne çıkacak sorunlara mantıklı bir şekilde üstesinden gelmesini sağlamaktadır. Üstesinden gelinemeyen problemler insanlarda strese ve

gerilmelere sebep olabilir (WHO, 1997). Bu yüzden bireylerin problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir.

1.1.1.3.Yaratıcı Düşünme Becerisi

Genel olarak, yaratıcılık "bir soruna bir çözüm önerme veya sıradan bir şeyi yararlı ya da yeni bir şey yapma bilişsel becerisi" olarak tanımlanır (Chiu, 2009). Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, bazen tanım olarak birbirinin yerine kullanılır. Aslında farklı yapıları var çünkü insan davranışlarının sonucunu farklılaştırıyorlar. Yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler sorunları algılamada ve üstesinden gelme konusunda oldukça başarılıdırlar. Problem çözebilen bireyler yaratıcı düşünme konusunda gelişmişlerdir (Hirschman, 1980). Yaratıcı düşünme, daha önce bulunmamış buluşlar yapmayı, farklı çözümler bulmayı sağlayan bir düşünme biçimidir (Gök ve Erdoğan, 2011). Yaratıcılık ise önceden kimsenin aklına gelmemiş, yeni, farklı, özgün olmak, problemi farklı açılardan irdelemek, farklı çözümler bularak yeni sonuçlar çıkarmaktır (Emir, 2001). Yaratıcı düşünme, bilişsel ve duyuşsal davranışlarda, bütün çalışmaların ve iş süreçlerinin içerisinde vardır. Yaratıcılık ise bu sürecin içinde ve sonunda yeni bir ürün ortaya koyma olarak ele alınabilir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Kısaca; yaratıcı düşünme daha çok bilişsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem bilişsel hem de süreç ve sonuç odaklı etkinliklere benzemektedir. Yaratıcılık ise yaratıcı düşünmeye göre daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Yaratıcı düşünme daha önce bağlantısı olmayan düşünceler ve nesnelere arasında ilişkinin kurulmasıdır (Özerbaş, 2011).

Yaratıcı düşünme, problem çözme süreci olarak birbirine benzemektedir. Bu görüşü paylaşan bilim insanları yaratıcılığı, henüz sonucuna ulaşamamış, cevabı bulunmamış problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (Yenilmez ve Çalışkan, 2011). Yaratıcılık bütün bilişsel ve duyuşsal alanlara ait iken yaratıcı düşünme becerisi ortaya çıkartılan faydalı düşünceleri ortaya koymaktır (Altıntaş ve Özdemir, 2014). Bu beceri alanına sahip öğretmenler meslekteki ve hayattaki sorunların üstesinden gelebilme yetenekleri iyi olacağından öğretmenlerin yetiştireceği öğrencilerin de yaratıcılık özellikleri iyi anlamda gelişecektir.

1.1.1.4.Eleştirel Düşünme Becerisi

Richard Paul (2012) eleştirel düşünceyi sonuca ulaşmak olarak tanımlar hedeflere ve bilgiye göre sonuca ulaşmak olarak tanımlar. Elder (2012) öğrencilerin önceki bilgileri uygulama ve değerlendirme sonrasında bu bilgileri değiştirme sürecidir. Nosich (2012),

eleştirel düşünmeyi, var olan ya da olmayan şeyleri araştırıp ne olduğunu öğrenmek ve bir sonuca ulaşmak şeklinde açıklamıştır. Kuzu ve Şentürk (2010) ise hayatımızın her alanında karar alırken aklımıza yatan, güvendiğimiz olayların pozitif taraflarını ön plana çıkartan düşünce olarak ifade etmiştir. Birçok insan, bildiği bilgileri yaşam tarzına dönüştürmekte zorlanmaktadır. Halbuki günümüz çağında, bilgili olmanın anlamı bilgiyi kullanabilmek, yani beceri sahibi olmak ve bunu sürekli davranış biçimi haline getirmektir (Yıldırım, 2004). Gelecekte öğretmenlerin yetiştirdiği bireyler bilgiye ulaşmaktan ziyade, bilgiye yeni şeyler katarak güncelleyen, bilgi ile oynayan, bilgiyi istediği kalıplara sokan kişiler olmak zorundadır. Böyle bir birey için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak bir zorunluluktur (Kurnaz, 2011).

Eleştirel düşünme, nesnel verilerin öznel olarak yapılan analizlerinin geniş kapsamda fark etmemize ve yapılan analizler sonucunda isteklerimize hangi düzeyde bize yardımcı olacağını tespit etmemize olanak sağlar (Coughlan, 2007). Bu süreçte asıl önemli nokta olay problemi daha iyi tanıyabilmesi ve eleştirel düşünebilmesi için tüm olayları eksileriyle artılarıyla düşünebilmesi gerekir (Ersoy ve Başer, 2011). Bunun yanında bu beceri kavramların daha iyi kavranması, kavramları uygulama ve sonucunda değerlendirme kabiliyetinin ileri düzeye çıkarılmasıdır (Semerci, 2003). Pujar ve Patil (2016) eleştirel düşüncenin değerleri ve becerileri öğrenmemize olanak sağlayacağını düşünmektedirler. Bütün bu özellikler düşünüldüğünde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması kavramları tartışmasına ve öğrencilere aktarılmasında kolaylıklar sağlar.

1.1.1.5. İletişim Becerisi

İletişim, bireylerin bilgi birikimlerini paylaşmaları ve ortak paydada birleşme süreci olarak tanımlanır (Bolat, 1990). Eğitim öğretim süreci bir iletişim, öğretmenlik ise bu iletişimin mesleğidir (Tepeli ve Arı, 2011). İletişimin etkili olabilmesi için insanların işlerini kolaylaştıracak düzeyde olması gerekir. İletişimin amacı, iletişime geçen bireyler arasında düşüncelerin ve duyguların ortak hedefte buluşmalarıdır. İletişimde en önemli olay çift yönlü bilgi aktarımının olmasıdır (Küçük, 2012).

İletişim denince insanların aklına konuşanlar ve dinleyenlerin karşılıklı etkileşimi gelir. Ancak söylenenlerin nasıl oluştuğu, nasıl ifade edildiği, ne zaman ifade edildiği, ne söylenmek istenmediğidir (Canel, 2012). Bu beceri alanı gelişen insanların önüne çıkan problemleri daha iyi çözdükleri gözlemlenmiştir. Bu bireyler hayatları boyunca daha iyi

arkadaşlıklar, daha iyi ilişkiler edinin hep bir adım önde olabilmektedirler (Koç, Terzi ve Gül, 2015). Günümüz yeni öğrenmeleri bilgi alımında iletişimin ne kadar önemli olduğu ve iletişim olmazsa kalıcı öğrenmelerin mümkün olmadığı bilindiği için öğretmenler iletişim anlamında donanımlı olmaları öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Kaya, 2006).

1.1.1.6.Öz Farkındalık Becerisi

Bireyler kendi çevresindeki olumsuzlukların ve ters giden işlerin farkındadır. Bu farkındalık kişinin sadece kendisiyle biçimlenmesiyle değil dış kaynakların etkisiyle de biçimlenen; kişinin değerlerine, kimliğine, duygularına, amaçlarına, bilgisine, yeteneklerine ve kapasitesine dayanan bir süreçtir (Gardner ve ark., 2005). Kısacası öz farkındalık birey kendi değerlerini, duygularını, düşüncelerini, bilişsel faaliyetlerinin farkında olmayı gerektirir. Kendin olma kavramıyla aynı anlama gelir. Bu beceri alanı; kendimizin eksik ve güçlü yanlarımızı, beğendiğimiz, hoşlandığımız ya da beğenmediğimiz şeyleri tanımamıza olanak sağlar. Bu beceri daha sağlıklı iletişim kurmamıza ve bireyin kendini bilmesinin ön koşuludur (WHO, 1997). Kendisini tanıyan ve güçlü yani öz farkındalık becerisine sahip öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde farkındalık yaratabilir. Öğrencilerin bütün yönlerini ortaya çıkararak gelişmelerinde aktif hale gelebilirler.

1.1.1.7.Empati Kurma Becerisi

Empati kurma becerisi; insanların iletişime geçtiği insanların sözel ya da sözel olmayan iletişimle duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi, anlamaya çalışırken insanların ihtiyacı varsa onlara yardımcı olması ve insanların düşünceleri ile davranışı oluşturma arasındaki iletişimi kurabilmesidir (Dökmen, 2012). Empati, insanların doğuştan kazandığı başkalarının yerine kendini koyarak onların duygularını anlayabilme olayıdır (Bennett, 1992). Wilson ve Cameron (1996) empati duygusunun olmadığı ortamda insanların iç dünyalarına girmek pek kolay olmaz ve bu insanlara da yardımcı olunamayacağını belirtmektedirler. Öğretmen öğrencilerin iç dünyalarına girmeden onlara yardımda bulunamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencileriyle etkileşimde bulunurken empatik iletişimi temel almalıdırlar. Bu yüzden eğitim öğretim kurumlarında ve aile ortamında empatiye yönelik eğitimin verilmesi şarttır. Öğrencilerin iç dünyalarını sezebilen ve anlayabilen öğretmenler, öğrencilerin neye ihtiyacının olduğunu bilir ve ona göre çözüm üretirler. Bu sayede öğrenciler bilgileri anlamlandırma ve üretebilme konusunda çalışabilirler. Ayrıca öğretmen empati sayesinde

öğrencilerin performanslarını artıran ve azaltan etkilerini görebilir. Cooper (2004)'e göre empati anlayışına sahip olmayan öğretmenler bireylerin duygu ve düşüncelerini ikinci plana atarak daha çok programı yetiştirmek için derslere ağırlık vererek öğrencilerin ilgilerinin düşük seviyede olmasına sebep olmaktadır. Empati kurma becerisi insanın kendisi hariç diğer insanları, çevresini, duyguları ve düşünceleri anlamlandırmasına olanak sağlar. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, problemlerini anlamaları için empati kurma becerisine sahip olmaları gerekir.

1.1.1.8. Stresle Başa Çıkma Becerisi

Stres, insanların problemlerini ve sorunlarını çözemediği zamanlarda psikolojik ve fiziksel olarak verdiği tepkilerdir. Stresle başa çıkma ise insanlar bu zor durumlara ayak uydurma çabasıdır (Boysan, 2012). Stres çok olmadığı zamanlarda insanlarda motivasyonu artırabilir. Ama stres fazla olduğu zamanlarda insanların vücudunda çok fazla tepkilerin ortaya çıkmasına sebep olur (Canel, 2012). Bu becerinin amacı stresin kaynağını bulup vücudun rahatlaması için gereken değişiklikleri yapmayı öğrenmektir (Sreekumar, 2016). Stresle başa çıkma becerisine sahip öğretmenler sorunlarla başa çıkma ve stresi olumlu hale getirmede bir araç olarak kullanabilmektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki stresi azaltmak için bu beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

1.1.1.9. Duygularla Başa Çıkma Becerisi

Bu beceri alanı aslında empati kurma becerisi ile benzerlik göstermektedir. Bireyin kendi duygularını tanıması anlamına gelmeyen iletişim kurduğu diğer bireylerin duygularını tanıyarak onların davranışlarını anlamak ve başa çıkma becerisidir. (Sreekumar, 2016). İnsanların duygu durumları her gün farklılık gösterebilir. Olumlu ve olumsuz duygular bütün insanları etkisi altına alabilir. Olumsuz olan duygular insanları etkilediğinden kaynakları çoğu zaman bilinemez. Aslında olumsuz duyguların mutlaka belli nedeni vardır (Şahin ve Arı, 2015). Nedenleri belirleyebilen ve duygularını düzenleyebilen bireyler bu beceri alanında gelişmiş diyebiliriz. Öğretmenlerin bu beceriye sahip olması öğrencilerinin duygularının kaynaklarını bulması konusunda yardımcı olurlar.

1.2. YAŞAM BECERİLERİ VE ÖĞRETMEN

Yaşam becerilerinin eğitim programlarında önemli yeri vardır. Bu programlarda yer alan yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğretmenler etkilidir. Bu sebeple öğretmenlerin

görevlerinden biri de öğrencilerin yaşam becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Kurtdebe Fidan ve Aydoğdu, 2018). Yaşam becerilerine sahip olmayan öğretmenler öğrenci merkezli eğitimden çok öğretmen merkezli eğitimi tercih ederler. Kayser (1994) öz-yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma, öz-yeterlik inanç düzeyi düşük olan öğretmenler ise bilgileri kitaptan okuma ve sözel olarak anlatma gibi öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih ederler. Öğretmenlerin problem çözme becerisine sahip olmaları okulda meydana gelen sorunların çözülmesinde ve giderilmesinde öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Öğrencilerin problemlerin üstesinden gelmesi için bu beceriyi kazanmaları gerekmektedir. Problemlerin sadece problem çözme becerisiyle üstesinden gelinemez. Öğretmenler problem çözme becerisinin yanında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, empati gibi becerileri de kazanmış olmalı ve bunları öğrencilere kazandırmalıdır. Öğretmenler öğrencilerle iletişim kurarken empati kurmaları gerekmektedir. Çünkü empati kuramayan öğretmenler, konuya ve programa odaklanarak öğrencilerin duygularının ve motivasyonlarının kaybolmasına sebep olmaktadır (Cooper, 2004). Yaşam becerilerinin öğretmenlerde gelişmiş olması çok önemlidir. Bu becerileri gelişmiş öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlayacak, onlarla daha iyi iletişime girecek, sorunlara daha doğru ve olumlu çözümler geliştirecektir. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerileri edinmeleri öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak kullanmaları önemli ve gereklidir.

2. DEĞER KAVRAMI

Değer sosyal bilimlerle daha çok ilgili olduğu için ilk olarak bu alanda kullanılmıştır. 20. Yüzyılın başlarında ilk olarak ele alınmıştır. Latince “valare” sözcüğünden türetilen değer kavramı değerli ve güçlü olan anlamındadır (Bilgin, 1995). Değer kavramı bilimin, düşüncenin, duygunun, siyasetin, dinin olduğu yani insanın var olduğu her alanda mevcuttur. Değer kavramının bu kadar çok alanda yer alması, konunun tanımlanmasında farklı düşüncelere sebep olmuş ve birden fazla tanım yapılmasına neden olmuştur. Değer, insanlarda meydana gelen davranışlar ya da bu davranışların sonucunda insanların davranışlarının olumlu ya da olumsuz, doğru ya da yanlış davranış biçiminin son halinin tercih edildiği güçlü bir kavramdır (Rokeach, 1973). Aydın (2010) değeri; toplumun bireysel ya da toplumsal olarak etkinliklerin, faaliyetlerin önemine göre belirlenmesi olarak ifade etmiştir. Er (2013)'e göre değer, bir maddenin ya da çevremizde şeylerin bizim için ne kadar

değerli olduğunu belirlememize yarayan ölçek, herhangi bir şeye yüklenen anlam veya kıymet ya da bir şeye ihtiyaç olup olmadığını nesneyle arasında belirleyen şeydir. Aladağ (2009), değer insanların davranışlarını yönlendirdiği için insanların hayatlarını etkileyen ve yaşamlarındaki davranışlarının sebebini açıklamada yardımcı olduğu için sosyal bilimciler tarafından ilgi odağı olmuştur.

Değer kavramı, bireylerin yaşantılarındaki tavsiye ettiği kişilerin referans sistemini oluşturması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu referans gösterme sistemi olmadan toplumların ihtiyaçlarının ve isteklerinin ne olduğunu anlamak ve bu isteklerinin sonucunda bireylerin neler yapabileceğini belirlemek zor olabilir. Değerler, insanların davranırken istekli olmalarını sağlayan ve motivasyonunu artıran araçlardır.

Değerler, hem etik hem ahlaki yönden birbirleriyle ilişki içerisindedir. Bu yüzden davranışlar ahlaki yönden eğitimle alakalı olduğundan değerler ve ahlak eğitimin birbirinden ayırmak zorlaşabilir. Değerlerin ne zaman başladığını ne zaman bittiğinin bilmek pek mümkün değildir. Bobaroğlu (2002)'na göre, bireyler düşüncelerini, duygularını olayları her şeyden üstün tutup uyguluyorsa bu inançlar, fikirler değeri oluşturur. Eğer değerleri düşünceleriyle ortaya koyuyorsa ahlaktır. Eğer ki bu değerlerin bilgisi teorik olarak ortaya konuyorsa bu da etikdir.

2.1. DEĞERİN ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

Değer teorik olarak bilgiden ibaret değildir; insanın olgunlaşmasında, kişiliğinin oturmasında en önemli etkendir. Bireylerin kaliteli yaşam sürmek için kişiliğinin oturması, edep ve ahlakın kalıcı olması için değerler çok önemlidir. Olgunluğa ulaşmış insanlardan oluşan toplumda toplumsal konuların açıklanması ve düzenin sağlanması diğer toplumlara göre daha kolay olacaktır. Bu sebeple değerlerin öneminin de üzerinde durmak gerekmektedir.

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, bilimin sürekli gelişmesiyle beraber eğitimdeki gelişmelerde önemini artırmaktadır. Bunun için anne ve babalarda çocuklarının kaliteli bir eğitim alması, kişiliklerinin gelişmesi ve olgunlaşmaları için her türlü desteği vermektedirler. Çünkü insanların gelişmeleri ve ilerleyebilmeleri eğitimle alakalıdır. Bu yüzden öğrencilerin eğitiminde sadece aileler değil devlet kurumları da sorumludur.

Bireyler doğaları gereği sosyalleşme ve iletişim halinde olmak istemektedirler. Bu durumu da toplum içinde bulunarak giderirler. Değer eğitimi toplumlarda dayanışmanın olmasında belirleyici bir etkidir. Değerler açısından aynı değerlere sahip insanlar daha iyi anlaşılabilir ve kolay iletişime geçebilirler. Değerler, toplumsal düzeyde geçerliliği olan davranışların tespit edilmesinde araç olarak kullanılır. Bu sayede insanlar düşüncelerini nasıl davranışa dönüştürebileceklerini net bir biçimde gösterebilirler (Fichter, 1990). Dolayısıyla toplumda düzeninin, birliğin, huzurun ve başarının olması toplumların ortak değerleri benimsemesi ile mümkün olur. Bu yüzden değerler tüm insanlar ve toplumlar için ciddi öneme sahiptir.

Farklı disiplinlerde değerler eğitime karakter eğitimi veya ahlak eğitimi olarak yer verilmiştir. Çalışmalarda öğretmenlerin değerler eğitimindeki önemi, öğretmen adayların değerler eğitiminin öneminden bahsedilmektedir. Guy, Spalding ve Westcott (1961), öğretmenlerin eğitim sisteminde en etkin yapı oldukları için değerler eğitimi konusunda donanmış olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitiminde öğrenme stratejilerinin ve değerler eğitiminin etkili şekilde öğretilmesi ve aktif öğrenme ortamı oluşturmak için değerler eğitiminin dikkate alınması gerekmektedir. Bir başka çalışmada ise (Milson ve Mehlig, 2002), öğretmenlerin karakter eğitiminde etkili olmaları için eğitim öğretim süreçleri boyunca ahlaki eğitim almaları önemli hale gelmiştir.

Dönmez ve Cömert (2007) "Değerlerin amacı kendimizi bilmemizi, yaptıklarımızı, niçin yaptığımızı, ne yapmak istediğimizi anlamamıza yardımcı olmaktır. Ama bu amaç doğrultusunda değerlerin niye ortaya çıktığı; doğru kararlar verebilmek için rehber olduklarını, her zaman doğru yanıt bulmamızı sağlayacak bir kurallar bütünü olmadıklarını da bilmemiz gerekir." diyerek insan yaşantısını şekillendiren değerler eğitiminin hem amacını hem de önemini vurgulamışlardır. İnsanların iç dünyasına hitap eden toplumun düzenini sağlayan değerlerin birçok özelliği olduğu bilinmektedir. Değerlerin özelliklerinin ortaya konduğu ve tanımlarının yapıldığı çalışmalarda bu özellikleri de ortaya konmaktadır.

Fichter (1990), bilim insanlarının uğraştığı dünyayı ve insanları her yönüyle araştıran akademik disiplinler ile değerlerin; öncelikli olarak özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiş, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "Özelliklerden bir tanesi değerleri insanların paylaşabilmesidir. Çünkü değerler insanların düşüncelerine göre şekillenmez, insanlar değerlerin çoğunda ortak yargıda bulunmuşlardır. İnsanlar değerleri ciddiye alırlar, hayatlarını rahat devam ettirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli

olduğu bilinir. Değerlerin başka bir özelliği de coşku yaratmasıdır. İnsanlar kendileri için özel olan değerler için mücadelede bulunurlar. Değerler insanlar tarafından kabul edildiği için zihinlerde soyut olarak yer almaktadırlar.’’

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında değerlerin özellikleri şu şekilde verilmiştir (MEB, 2009).

1. *Kişiler ve toplumlarca benimsenen birleştirici olgulardır.*
2. *Kişilerin iyiliği için var olduğuna ve toplumların sosyal ihtiyacını karşıladığına inanılan standartlardır.*
3. *Sadece bilişsel değil duygu ve heyecansal yönü de mevcuttur.*
4. *Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.*
5. *Normlara göre daha genel ve soyut özellik taşırlar.*

2.1.1. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerleri sınıflarken toplumsal ve bireysel olarak sınıflandırabiliriz. Araştırmacılar önceliklerine göre ya toplumsal ya da bireysel değerleri dikkate alarak değerleri sınıflandırmışlardır. Değerleri soyutluktan kurtarmak için sınıflara ayırmak ve kategorileştirmek değerleri somutlaştırır. Değerlerin sınıflandırılmasının nedeni her toplumun ve kültürlerin farklı olması ve bu yüzden farklılaşmasıdır. Araştırmacılar son zamanlarda değişik toplumların değerlerinde çalışmalar yapmışlardır. Çalışmalar yapılırken toplumların ihtiyaçları dikkate alındığı için toplumlarda ve bireylerde değerlerin farklılaştığı belirtilmiştir (Yiğittir ve Öcal, 2010). Türk toplumunun tarihinin ve kültürünün geniş ve karışık olması nedeniyle Batı kültüründe var olan değerlere sahip toplum içerisinde düşünülmemektedir. Türk toplumunun kültürünün geleneksel olması ve çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için benimsediği değer arasında sıkışmıştır. Bu durumdan dolayı Türk insanı çatışma ve çelişki özelliği belirgin hale gelmiştir (Cüceloğlu, 2002).

Değerler ile ilgili yapılan çalışmalarda bir takım sınıflandırmalar yapılmıştır. Sınıflandırmalar yapılırken bazılarında değerlerin bireysel tarafı, bazılarında ise sosyal, ekonomik tarafı ele alınmıştır (Sapsağlam, 2015). Farklı görüşlerin yer aldığı değerlerin sınıflandırmasında ayrıca araştırmacılar değerleri bir takım özelliklerine göre hiyerarşik olarak ele almışlardır. Yapılan bu çalışmada araştırılan sınıflandırmalarda en çok üzerinde durulan ve popüler olanlar ele alınmıştır.

“Değerlerin sınıflandırılması toplumların ve bireylerin değerlerini meydana çıkarmasında yollar gösterir. Değerler eğitimi ile ilgili farklı sınıflandırmaların yapılması yapılan ilgili çalışmalara farklı bakış açısı kazandırmada etkili olur” (Aslan, 2012). İnsanların davranışlarını şekillendiren birden fazla değer türünün olduğu söylenmektedir. Ahlaki, dinî, biyolojik, bilimsel, mantıksal, duygusal, faydacı değerler bulunmaktadır. “Değerlerin toplumdan topluma farklılaştığını ve toplumdan topluma farklı şekiller aldığını” söyleyen Amerikalı antropolog ve sosyal kuramcı Kluckhohn’un değerleri, bazı kriterlere göre sınıflandırdığını söylenebilir.

1. Tür: Olumlu ve olumsuz olma durumuna göre sınıflama.
2. Kapsam: Estetik, kavramsal ve ahlaki olarak sınıflama.
3. Amaç: Değerlerin bir davranış tarzına (durum değerleri), davranış sonucuna (aracı değerler) ve varılan sonuca (amaç değerleri) göre ayrılması.
4. Genelleme: Değerin belli durumlarda ortaya çıkan (rol değerleri) ya da çeşitli durumlarda ortaya çıkan değerler, kültürel değerler (konusal değerler) olmasına göre ayrılması.
5. Yoğunluk: Seçime bağlı değerler ve zorunlu değerler şeklinde sınıflama.
6. Büyüklük: Özel durumla ilgili, bir gruba ait, evrensel şeklinde sınıflama.
7. Örgütlenme: Değerlerin önemine göre sınıflandırılması. Değerler gruplar şeklinde düzenlenir. Değerler bir takım özelliklere göre öncelikli olabilirler” (Aydın ve Akyol, 2013).

Araştırmalardan anlaşıldığı gibi değerleri birbirinden bağımsız ve özgün sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalarda Spranger(1928), Rokeach(1973) ve Schwartz(1992) çalışmalarda çok fazla yer alması nedeni aşağıda ele alınmıştır.

2.1.1.1. Spranger’in Değer Sınıflaması

Değerleri sınıflarken farklı disiplinler arasında incelendiğinde farklı görüşlerin çıkmasına neden olmaktadır. Yapılan sınıflandırmalardan bazılarının geçerliliği kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmalar alt değerlerle birlikte ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu sınıflandırmalardan ilki Spranger (1928), değerleri altı grupta sınıflandırmıştır. Spranger tarafından, insanların bu altı değer sınıflamasından birinde olabileceği düşünülerek değer testi

oluşturulmuştur. Bu değer testi Allport vd. (1960) tarafından şekillendirilerek değer ölçeğine dönüştürülmüştür (Güngör, 1998).

2.1.1.2. Rokeach'ın Değerler Sınıflaması

Rokeach (1973) iki başlıkta toplamıştır. Hayat için gerçek olan amaçları belirten değerleri amaç değerler ve bu amaçlara varmak için ortaya konan davranışları ise araç değerler olarak tanımlamıştır (Bilgin, 1995). Amaç değerler genelde kişisel ve sosyal değerleri, araç değerler ise ahlâki ve yeterlilik değerlerini içermektedir. Rokeach (1973) değerleri şu şekilde ele almıştır:

- *Amaç değerler:* Savaşın olmadığı bir dünya, sorunsuz ve adrenalin veren bir yaşam, güzelliklerin olduğu, çevrenin güvenliği ve huzur, dini ermişlik, bilgin olma, kendini bilme, empati, olduğu gibi kabul etme, saygı, sevgi, zevk, adalet, eşitlik, mutluluk ve özgürlük.
- *Araç değerler:* Bağımsız olma, doğruluk, dürüstlük, temizlik, yardımseverlik, hırs, yarışma, ileri görüşlülük, yaratıcılık, sevecenlik, sorumluluk, iç benlik, disiplin sağlama ve mantıklılık.

Rokeach (1973) tarafından, amaçsal değerler; araçsal değerlere göre evrensel değerleri olan, değişmeyen özelliklere sahip ve daha çok tercih edilen değerdir. Araçsal değerler; amaçsal değerlere göre elle tutulan ve değişebilen olarak ifade edilmiştir. Bu ifadenin olmasına rağmen; amaçsal ve araçsal iki değer arasındaki farkın net bir şekilde ayrılmayacağı belirtilmiştir. Bu duruma, doğruluğun güvenmek için bir araç değer ve güvenmenin de barış için bir amaç değer olarak örnek verebiliriz (Argandona, 2003).

2.1.1.3. Schwartz'ın Değerler Sınıflaması

Schwartz psikoloji profesörüymken öğrenciler ve öğretmenlere 20 farklı ülkede yaptığı çalışmalarda 11 başlıkta 56 değer belirlemiştir. Ancak “maneviyat (spirituality)” değerini “*tüm insanlar için yol gösterici bir ilke olarak hizmet etmeyebilir*” ifadesiyle açıklayarak geleneksel değerlerin altında kabul etmeyi tercih etmiştir.

2.2.2. Değer Eğitimi

Son zamanlarda her şey sürekli ve hızla değişirken, Türk toplumunun değerleri bu değişimden kendi üzerine düşeni almakta ve bu durumun çok ciddi olduğu gözükmektedir. Çocuklar ve gençler üzerinde bu değişim daha etkili olmakta, buna bağlı olarak da ailelerin

yükü giderek artmaktadır. Değerlerini kaybetmiş bir toplumun ayakta durması zorlaşacaktır. Bu nedenle saygısızlık, madde bağımlılığı, kurallara uymama, şiddet, sorumsuzluk, hoşgörüsüzlük vb. gibi olumsuz davranışların hızlıca artmasını engellemek amacıyla, günümüz toplumunda gençlere hoşgörü, saygı, sevgi, duyarlılık ve sorumluluk vb. değerlerin geliştirilmesinde değer eğitimi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönden bakıldığında değer eğitimi kavramına daha çok önem verilmesi gerekmektedir (Yel ve Aladağ, 2009). Değer genel olarak ifade edildiği gibi bireylerde var olan ve bireyin değerli olması için gerekli nitelikler ve donanımdır. Bireylerdeki bu değerler ilerleyen yaşantılarında hayatlarını, davranışlarını, benliğini, bakış açısını belirleyen etkenler olacaktır. Bu yüzden bireylerin bu değerleri fark etmesi, benimsemesi, kazanması ve bunları hayatlarının merkezine alarak davranış haline getirmesi gerekmektedir. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden değerleri benimseme ve başkalarına kazandırma sürecine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2016). Öğrencilere kazandırılmaya çalışan farkındalıkların genel ve evrensel olarak verilen yöntem, yaklaşım ve çalışmalara değerler eğitimi denir. Değerler eğitimi bireylerin seçimlerini belirleyen maddeler olarak ifade edilmektedir. Fakat değerler eğitimine dair kesin bir ifadenin yer aldığı söylemek zordur. Değerler eğitimi ile ilgili birçok tanım vardır. Bazı araştırmacılar değerler eğitimini değerlerin açık ve net bir şekilde aktarılması olarak ifade ederken bazı araştırmacılara göre ise bireylerde var olan değer anlayışının doğrudan ya da dolaylı bir şekilde geliştirmek ve bunları davranışa dökmek için gerekli eğitimlerin verilmesi şeklinde tanımları yapılmıştır (Özdaş, 2013).

İnsanlara verilmek istenen değerler davranışa döküldüğünde sürecin amaca ulaştığı söylenebilir. Bu yüzden değer kavramı teorik olarak öğretildikten sonra bunu benimseyip davranış haline getirmekte önemlidir. Bu nedenle değeri davranış haline getirmek çok araştırılan bir sorun haline gelmiştir (Kaya, 2013). Değer eğitimi verilirken öğrencilerin bireysel, toplumsal, ruhsal ve zihinsel gelişimlerini herkes için faydalı olacak şekilde verilmektedir. Bu yüzden sistemli bir şekilde değerler eğitiminin verilmesi planlanmıştır. Sadece iyilik ve hoşgörü değerleri kazandırılmaya çalışılmazken, öz güveni yüksek, etkileşime açık ve toplumsal kurallara uyma gibi değerleri de kazandırmayı hedefler (Aydın ve Gürler, 2012).

Değerler konusunda aile, okul ve diğer bütün toplumsal kurumlar üzerlerine düşen görevleri önemsemelidir. Kenan (2009) modern eğitimi yeni nesli ahlaki eğitimden yoksun bırakarak sadece bilişsel yönden eğitmek olduğunu ve toplum için yeni tehdit unsuru olduğunu

belirtmiştir. Ayrıca modern eğitimi insanları daha kuşatan ve sorumluluk duygusunu geliştiren bir görevle karşı karşıya olduğunu vurgulamıştır. Ülkemizde son yıllarda değerler eğitimi çalışmaları hız kazanmıştır. 19. Millî Eğitim Şûrası'nda “Değerler eğitimine öğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışla yer verilmesi” (MEB, 2016) kararı önemlidir. Değerler eğitiminin devlet politikası hâline getirilmesi ve okullarda bu konuya ilgi gösterilmesi, konunun desteklenmesi, önemsenmesi, planlanması değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında büyük bir katkı sağlayacaktır. Doğanay (2006), değerler eğitimi eğitim sisteminin içerisinde sürekli yer almış fakat değerlerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili bilgi olmadığı için eksiklikler mevcut olup, formal eğitimin içinde planlı olmasa bile örtük bir şekilde eğitimin bir parçası olarak yer almıştır. Değerlerin eğitim programlarında nasıl kazandırılacağı ile ilgili ifadenin yer alıp almaması, değer eğitiminin okullarda gerçekleşmediğini ifade etmez. Aslında öğretmenler değerler eğitimi sınıfta ve okulda kültürleriyle, iyi ya da kötü örneklerle değerleri kazandırmaktadırlar. Fakat bu eğitim formal eğitimin içerisinde yer almalıdır.

2.2.2.1. Değer Eğitiminde Okul

Ailede başlayan değer aktarımı çocuğun okula başlamasıyla tamamlanmış olmaz. Aksine okul ve ailenin değer aktarımı konusunda çatışmaması ve işbirliği içinde koordineli bir şekilde çalışması insanî değerlerin çocuğa kazandırılmasında önemlidir. Değerlerin kazanımı her toplumda insan hayatı boyunca devam etmektedir. İnsan davranışlarının belli bir plan program dâhilinde geliştirilmesini amaçlayan okullarda, değerler eğitimine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir. Değer aşınımının yaşandığı toplumlarda, değerler eğitiminin önemi giderek artmaktadır (Doğanay, 2007). Bireyin aile, okul ve sosyal çevresinde geçirdiği yaşantısı değerler eğitiminin bir parçasıdır. Değer eğitimi, ailede başlayan ve kontrollü bir şekilde okullarda devam eden bir süreçtir. Aynı zamanda okullar, bireyde karakter gelişiminin en önemli olduğu dönemi kapsamaktadır. Dolayısıyla ailede verilen değerler eğitiminin okullarda pekiştirilmesiyle sosyal değerler ile birlikte evrensel değerlerde kazanılmaktadır (Çelik, 2016).

Okulların en önemli görevlerinden biri öğrencilerin gelişimine katkıda bulunarak onları olumlu yönde etkilemek ve programda belirtilen değerleri öğrencilere kazandırmaktır. Değerler, insana neyin önemli olduğunu belirtir ve insanın nasıl yaşaması gerektiği konusunda onları yönlendirmektedir (Baysal, 2013). Okullarda değerler eğitiminin iki önemli

amacı vardır. Birincisi, aslında eğitimin en temel amacı olan öğrencilerde sağlam karakterli kişilik oluşturmaktır; ikincisi ise öğrencileri yetenekleri ışığında hayata hazırlamak ve iyi bir insan, iyi bir vatandaş olabilmeleri için onlara gereken bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları kazanmalarına yardımcı olmaktır (Aydın, 2010).

Değerlerin kazandırılmasında okulun fiziki koşulları, görev ve vizyonu, okulda görev yapanların değerleri içselleştirme durumları, yer aldıkları sosyal ve ekonomik çevre ve uygulanan eğitim programı gibi etkenler etkili olmaktadır. Kişide bulunan değerleri geliştiren, bunları davranış haline getirerek kişiliğine yansıtan okul, bu görevini yaparken; ayrıca kişiye yeni değerler öğreten planlı, sistemli bir kurumdur. Bu doğrultuda kişinin değerleri fark etmesi, bunları içselleştirerek davranış haline dönüştürmesi ve yeni değerler oluşturmasında okulun önemli bir görevi bulunmaktadır (Özdaş, 2013). Okullarda değerler eğitimine oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitimi öğrenciye kazandırırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel farklılıkları, beklentileri ve gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve değer eğitimine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Değerler soyut kavramlardır, bu kavramları öğrencinin anlaması güç olduğundan dolayı bu eğitim verilirken oyunlar, hikâyeler, filmler ve geziler gibi etkinliklerden yararlanılarak değerler somutlaştırılabilir. Böylece değerler öğrenci tarafından içselleştirilerek öğrenilmiş olur (Aktepe, 2010).

2.2.2.2. Değer Eğitiminde Öğretmen

Öğretmen, değer aktarımı konusunda önemli bir konumda yer almaktadır. Çünkü öğretmen konuşması, davranışları, yaşam tarzı, giyimi vb. gibi bir çok konuda öğrencilere örnek olan kişidir. Öğretmenin önemi birçok kaynakta vurgulanmış ve değişik şekillerde ifade edilmiştir. Çağlayan(2005), eğitimcilerin söz ve davranışlarıyla her yerde sevilen özellikleri taşıması, örnek ve model olması gerektiğini belirtmiştir. Bridge (2004) de öğretmenin sınıfta, anne-baba evde; örnek alınan etik yöneticiler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerini, anne babaların çocuklarını sevgi ve saygı ile eğitmeleri doğru davranışa yöreklendirmeleri, yanlış davranışın üzerinde durup düzeltmeleri eğitim açısından yararlı olacağını vurgulamıştır.

Okuldaki öğretmenler uyumlu bir geleceğin oluşturulmasında kendilerine düşen görevleri fark etmeli ve buna uygun hareket etmelidir. “Öğrenciyi her ortamda bilgilendiren, heyecanlandıran, iyiliğe yönlendiren hayatına değer kazandıran, düşünce ve duygu dünyasına rehberlik eden ahlak öğretimi eğitimciler tarafından ciddiye alınmalıdır” (Çağlayan, 2005).

Başaran (2000), iyi, başarılı bir öğretmenin yeri geldiği zaman öğrencisinin gözünde ana-babadan hatta çevresindeki tüm kişilerden daha üstün tutulduğunu ifade etmiştir. Böyle bir öğretmen modelinin öğrenci üzerindeki eğitsel etkisinin de çok derin olduğunu belirtmiş, öğrencinin bu öğretmenleri model alma olasılığının da yüksek olduğunu açıklamıştır. Görüldüğü üzere öğretmen değerlerin benimsetilmesinde önemli rol oynar. Bununla birlikte öğretmenlerin değerler eğitiminde dikkat etmesi gereken bazı ilkeler aşağıdaki gibi sıralamıştır (Aydın ve Akyol, 2013):

1. Değerlerin öğretiminde okullarımızda faaliyetler yapılmalıdır.
2. Öğretmenler neyin iyi neyin kötü olduğunu, sorumluluklar, görevler ilişkin net ve eksiksiz bilgiler vererek öğrencilerde bu konularda fikirlerin oluşmasını sağlamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerde yer alan değerlerin gerçekliğini ve sahteliğini ayırt etme, gerçek değere bağlanma ve sevmeye yeteneklerini geliştirmelidir.
3. Hangi değere sahip olursak o değer öğretilirken ne kazanacağımız ve sahip olmazsak ne kaybedeceğimiz örneklerle soyut bir şekilde ortaya konulmalıdır.
4. Değer hakkında yargıda bulunurken direk sert bir dil yerine dolaylı yollardan örnek gösterilerek ve hikayeler anlatılarak ifade edilmelidir.
5. Değerlerimiz hakkında öğrencilere tartışma ortamı hazırlanabilir.
6. Öğrencilere verilen ödül ve cezada duygular değil adalet ön planda olmalıdır.
7. Öğrencilerde var olan disiplinsiz ve olumsuz davranışlar hoşgörü ile bakılmalı ve görmezden gelinmelidir.
8. Öğrencilerin aktif olduğu olumlu sınıf iklimi oluşturulmalıdır.
9. Ders dışı faaliyetlere mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.
10. Sorumluluk verilirken öğrencilere katkı sağlayacak olmalı ve mümkün olduğunca her öğrenciye ve sınıfa sorumluluk verilmelidir.
11. Akademik olarak öğretmenlerin baskısını azaltarak onların sosyal ve ahlaki açıdan gelişmeleri sağlanmalıdır.
12. Okulun sadece akademik başarı kazandırılan bir yer olmadığı, sosyallik ve değer öğretmek gibi görevlerinin olduğu ailelere ve öğrencilere ifade edilmelidir.

13. Değerler eğitiminde empatinin öğretimi önemli olduğu için değerler eğitimin temelinde empati eğitimi konulmalıdır.

14. Öğrenciler yüksek ve ince duygulara yönlendirilmelidir”

Değerler eğitiminde ilk sorumluluk şüphesiz öğretmenlerdedir. Ama eğitimin tam ve etkili olması için okulun ve ailelerin öğretmenlere her türlü olanak ve desteği sağlaması gerekir. Öğrenciler öğretmenleri rol model olarak gördükleri için onlardan etkilenirler. Değerleri öğrencilere kazandırmada öğretmenler etkilidir. Bu açıdan öğretmenlerin hareketleri, düşünceleri öğrenciler üzerinde etkili olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin hareketleri ve tutumları uyumlu olmalıdır. Öğretmenler değerleri kazandırırken iyi hazırlanmış program, ders kitapları ve değere uygun yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Sonuç olarak eğitim-öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin değer aktarımı yönünden etkin bir rol oynadığı öğrencilerde istendik yönde davranış ve tutum geliştirebileceği söylenebilir.

3. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. YAŞAM BECERİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaşam becerileri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmalarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.1.1. Yaşam Becerileri ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Korkmaz (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine, yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri ve 21. yüzyıl becerileri düzeylerini belirleme ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada model olarak ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Batman ilinde görev yapan 328 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri alt boyutlarında en düşük ortalama “Motivasyon” en yüksek ortalama ise “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk” olarak belirlenmiştir. Yaşam Becerileri alt boyutlarında en yüksek ortalama “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri” ve “İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri”dir. Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri düzeyi ortalamasının üzerindedir.

Polat (2018)'in, "1 ve 2. Sınıfta Hayat Bilgisi Dersini Gören Çocukların Karar Verme Becerilerinin Ebeveynler Tarafından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasının sonunda, ilkokul 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğrencilerinin karar verme becerilerinin ebeveynler tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Adıyaman ilinin merkezinde okuyan 32 kız ve 35 erkek öğrencinin (41 anne ve 26 baba) 67 velisi ile yapılmış ve betimsel araştırmanın tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. "Karar Verme Becerisi Ölçeği" anket formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ulaşılan veriler sonucunda, öğrencilerinin karar verme beceri seviyeleri ebeveyn değişkenine, öğrencilerin cinsiyetine ve gittiği okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin karar verme becerileri ile okul başarısı arasındaki ilişki pozitifdir. Öğrencilerin, özgüven seviyelerine veya Hayat Bilgisi dersindeki başarılarına göre karar verme becerileri anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kurtdede Fidan ve Aydoğdu (2018), "Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Perspektifinden Yaşam Becerileri" adlı araştırmasında sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Varyasyon örneklem belirleme tekniği ile 12 sınıf öğretmeni ve 12 fen bilgisi öğretmen olarak toplam 24 katılımcı belirlenmiştir. Veriler odak grup görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, yaşam becerileri edinilirken öğretmenlerin önemli rolleri vardır. Ayrıca, öğretmenler fen derslerinin yaşam becerileri öğretmek için önemli bir ortam olduğunu, mevcut araştırmada bulundu katılımcıların yaşam becerilerini öğretmek için bazı sınıf içi ve ders dışı aktiviteler kullandıklarını ek olarak, öğretmenler, yaşam becerileri ile ilgili problemler nedeniyle öğretimde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Kurtdede Fidan ve Yıldırım (2018), "Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerini Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmada öğretmen adaylarının yaşam becerileri üzerine bakış açıları hakkındaki görüşlerinin cinsiyete, lisans programına ve sınıf seviyesine göre değişip değişmediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin okul öncesi ve sınıf eğitimi bölümlerinden toplam 460 öğretmen adayı katılımcıları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 adet Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adayları, en yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları belirtilmiştir. Erkek meslektaş öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla empati ve öz farkındalık gösterme konusunda daha olumlu bakış açılarının olduğu tespit

edilmiştir. Öğretmen adaylarının stres ve duygularla başa çıkma becerileri, sınıf düzeyleri arttıkça azalmaktadır.

Özbay (2017), çalışmasında ilkokul öğrencilerinde rehberlik programlarından pozitif genç gelişimi temelli programının yaşam becerilerine etkisini incelemiştir. Uygulanan 12 hafta sınıf rehberliği ve 12 hafta atölye eğitiminden oluşan program sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin yaşam becerileri ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olduğu ve uygulama etkisinin bir ay sonra da devam ettiği saptanmıştır.

Bolat ve Balaman (2017)'in, "Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmada "Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)"ni geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 493 lisans öğrencisi yer almıştır. Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı hesaplanması ve Barlett's Sphericity testi öğrencilerden sağlanan verilerle 30 maddeden oluşan ölçeğin son halinin faktör analizi için uygunluğunun test edilmesinde kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin beş faktörden elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bütününde Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,90 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda, ölçek için belirlenen beş faktörlü yapının doğru olduğu, ölçeğin ikinci uygulamasından elde edilen veriler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve analiz sonucunda tespit edilmiştir.

Yıldırım (2017), 60-72 aylık anasınıfı çocuklarına, çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisini incelemek için yaşam becerileri eğitim programı uygulamıştır. Araştırmayı ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütmüş ve bu çalışmada 18 oturum ve 36 bağımsız yaşam becerisi etkinliğinden oluşan Yaşam Becerileri Eğitim Programını 12 hafta süreyle uygulamıştır. Araştırma neticesinde deney grubu çocukların yaşam becerilerinin anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür.

Ümmet ve Demirci (2017)'nin, "Yaşam Becerileri Eğitimi Kapsamında Yürütülen Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin İyi Oluşları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmada, yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışmanın ortaokul öğrencilerinin iyi oluş seviyelerini yükseltmede etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya kontrol grubunda 12 ve deney grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğrenci katılmıştır. "Ergenler İçin Beş Boyutlu İyi Oluş Ölçeği" Veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonunda, yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla

psikolojik danışma uygulamasının, ortaokul öğrencilerinin iyi oluş seviyelerini yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016), anaokuluna devam eden 4 yaş çocuklarda Yaşam Becerileri Programı'nın problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada 62 çocuğun 31 deney 31 kontrol grubuyla çalışmayı tamamlamıştır. Deney grubundaki öğrencilere 12 hafta boyunca haftada 2 gün, günde 1 saat olmak üzere yaşam becerileri programı uygulanmıştır. Yaşam becerileri programı İspanya'da 4 yaş çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra program Türkçeye çevrilmiş, uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaşam becerileri programı 4 yaş çocuklarda "sosyal becerilerini, sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul" becerilerini olumlu yönde etkilerken, "çocukların dışa yönelim problem davranış, içe yönelim problem davranış, anti sosyal davranış ve benmerkezci davranış" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde azalttığı ifade edilmiştir.

Şentürk-Aydın ve Nazlı (2014), yaptıkları araştırmada Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nın ilköğretim 4. ve 5. sınıftaki öğrencilere uygulanmasında boşanma alışma düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın deney grubunun boşanmaya uyumlarının kalıcı bir artışın olduğu ve artışın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Göktürk İnce (2014) "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklara Uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının, Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisansında örnekleme 5 yaş grubundaki okul öncesi öğrencilerden 50 tanesi oluşturmuştur. Yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda barışçıl yaşam becerileri eğitim programı içinde uygulandığında 5 yaş çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu olarak etkisinin olduğu görülmüştür.

Turan (2012)'in, "İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları" isimli çalışmada 2005 ilköğretim programını Hayat Bilgisi dersinde uygulayabilen sınıf öğretmenlerinin, programda yer alan eleştirel düşünmeyi geliştirici etkinlikleri hangi sıklıkla uyguladıklarını ve bu uygulama sırasında karşılaştıkları problemleri belirtmeyi amaçlamıştır. Çalışmada yöntem olarak nicel ve nitel modelleri kapsayan karma

yöntem uygulanmıştır. Araştırmaya sınıf öğretmenlerinde 3. sınıf okutan 105 öğretmen katılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği anket ve görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda eleştirel düşünceyi kazandırmak için Hayat Bilgisi dersinde en çok , “düz anlatım”; teknik, “soru-cevap”; etkinlikler, “akıl yürütme ve problemlere çözüm bulmaya dayalı etkinlikler” yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür.

Girmen (2012), yaptığı çalışmada Eskişehir iline ait geleneksel çocuk oyunlarının çocukların yaşam becerilerini kazandırmada geleneksel oyunların etkisini araştırmıştır. Araştırma için Eskişehir’i kapsayan geleneksel oyunlar toplanıp düzenlenmiş, düzenlenen çocuk oyunları; çocuklara kazandırılmak istenen yaşam becerilerinden hepsiyle kazandırma düzeyleri olarak incelenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış olup araştırma sonucunda öğrencilere verilmesi gereken yaşam becerilerinin geleneksel çocuk oyunları ile verilebileceği saptanmıştır.

Bahçeci ve Kuru (2008)’nun, “Portfolyo Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Algısı ve Yaşam Becerileri Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında, dokümanların üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik ve yaşam becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada portfolyo değerlendirmenin öğretim sürecine nasıl yayıldığı ve etkisini, geleneksel değerlendirmelerden eksileri ve farkları belirlenmeye çalışılmıştır. Verileri analiz kısmında tarama modeli ve karşılaştırmalı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 215 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler 17-23 yaşları arasında olup 106 öğrenci geleneksel, 109 öğrenci ise portfolyo değerlendirme grubunda yer almıştır. Veriler toplanırken öğrencilerin gözlemlerinden ve portfolyo dosyalarından faydalanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda lisans öğrencilerinin sağlıklı bir şekilde bu süreci uyguladıkları ve portfolyo değerlendirmenin öz yeterliği ve yaşam becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

3.1.2. Yaşam Becerileri İlgili Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Tan (2018)’ın, “Yaşam becerileri eğitimi: Finlandiya ve Singapur’daki İlköğretim Sınıflarında Öğretmenlerin Algıları” adlı araştırması ile Finlandiya ve Singapur ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, bu ilköğretim okullarındaki yaşam becerileri eğitimi hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya katılan toplam 6 öğretmenin 3’ü Finlandiyalı ve 3’ü Singapurludur. Araştırmaya katılan öğretmenler farklı kişisel ve mesleki geçmişe ve deneyime sahiptir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı 6 öğretmenle veri toplamak için görüşme yapılmıştır. İçerik analizi tekniği görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için kullanılmıştır. Katılımcıların

tamamının yaşam becerileri eğitimine önem verdiği araştırmanın sonuçlarına göre ortaya çıkmaktadır. Yaşam becerileri eğitime yer verilen Finlandiya ve Singapur ulusal müfredatlarında öğretmenlere ve velilere büyük sorumluluklar yüklenmektedir. Araştırma bunların yanı sıra Finlandiya ve Singapur'daki öğretmenlerin akademik becerilere göre yaşam becerileri hakkındaki farklı düşüncelerin olduğunu ve her iki ülkede de kültürün etkili olduğunu belirtmektedir.

Gatumi & Kathuri (2018) Kenya Embu West 'te okul öncesi çocuklarına yönelik yaşam becerileri programını, okul öncesi öğretmeni, çocuklar ve ailelerden edindiği bilgiler doğrultusunda incelemiştir. Veri toplama yöntemleri arasında anket, görüşme, gözlem ve belgesel analiz kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin, yaşam becerileri programını, çocukların büyüme, gelişme ve hayatta kalmaları için gerekli becerileri kazanmalarını sağlayan bir program olarak gördüklerini ortaya koymuştur bunun yanında bir diğer sonuç olarak yaşam beceri düzeyi yüksek olan çocukların akademik başarı seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Marruncheddu & Weidinger (2016)'ın, "Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Güçlendirme Alanları Olarak Yaşam Becerisi Eğitimi: Romanya'dan bir durum tespiti" adlı araştırmasında FACE (Families and Children in Education) projesi dâhilinde yaşam becerileri temelli yaklaşım öğretiminin, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde nasıl bir pozitif etkiye sahip olabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. FACE programında yürütülen çalışmanın, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkileri iki farklı şekilde toplanmıştır. Öğretmenler üzerindeki etkiler: öğretmen portfolyolarının nitel analizi, sınıf gözlemleri ve atölye notlarıdır. Öğrenciler üzerindeki etkiler: Standartlaştırılmış ve projektif testlerle öğrencilerin benlik algılarının nicel ve nitel analizidir. Öğretmenlerden elde edilen tüm verilerin analizi, içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır., gömülü teori çerçevesi kullanılarak Tüm sonuçların analizi ve yorumlanması yapılmıştır. Öğretmenler FACE materyalleriyle çalışmanın öğrencilerin bilinmeyen yeterliklerini ve yönlerini keşfetmesini sağladığını belirtmişlerdir. Yaşam becerileri eğitiminin ise öğretmenleri, örneğin, işbirlikçi ve görev tabanlı öğrenim gibi çeşitli öğretim ve öğrenme yöntemleriyle tanıştırdığı; ortaklık ve saygıya dayalı bir sınıf ortamı yarattığı anlaşılmıştır. Ayrıca, günlük akran değerlendirmesi ve FACE çalışmaları sırasındaki öğretmen toplantıları, öğretmenler tarafından görüşlerini genişletmek için değerli ve karşılıklarına birden çıkan fırsatlar olarak görülmüştür.

Kia-Dehi (2016) araştırmasında, İran'ın Sari şehrinde, yaşam becerileri eğitiminin kız ve erkek lise öğrencilerinin benlik saygısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 15-17 yaşları arasında 25 kız ve 25 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Sekiz hafta süren ve iki saatlik oturumlardan oluşan yaşam becerileri eğitimi, karar verme, problem çözme, öz farkındalık, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, etkili iletişim becerileri, empati, kişilerarası ilişkiler oluşturma ve sürdürme, stresle baş etme becerileri, duygusal başa çıkma becerileri konularından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, yaşam becerileri eğitiminin her iki cinsiyetten öğrencilerin benlik saygısını anlamlı düzeyde arttırdığı saptanmıştır.

Okech & Role (2015)'un, "Çocuklarda Karakter Gelişiminde Yaşam Becerisi Eğitiminin Uygulaması: Hill Okulu Örneği" adlı çalışma, Kenya'daki ilkököl çocukları arasında yaşam becerileri eğitiminin gelişimini araştırmak ve yaşam becerileri eğitiminin karakter gelişimine faydası olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın gerçekleştiği Hill İlköğretim Okulu Kenya'nın Eldoret Belediyesinin en büyük okuludur. Amaçlı örnekleme yönteminin basit rastgele tekniği ile araştırmanın katılımcıları seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, alt kademe (1-3. Sınıf) ve üst kademe (6-8. Sınıf) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. 1-3. ve 6-8. sınıflarda yaşam becerileri eğitimi veren öğretmenlerden katılımcı öğretmenler seçilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. görüşme yoluyla nitel veriler, anketle ise nicel veriler toplanmıştır. Çıkarımsal istatistikler kullanılarak nicel veriler analiz edilirken nitel veriler kodlanmış ve ortaya çıkan temalar düzenlenmiştir. Pearson'ın Çarpım Moment Korelasyon katsayıları ve Kendall'ın Tau (t) katsayısı Yaşam becerileri öğretimi ile karakter gelişimi arasındaki ilişkiyi ölçmek için kullanılmıştır. Çalışma, yaşam becerileri eğitimi ve karakter gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Karakter gelişiminde yaşam becerilerinin önemli olduğunu katılımcı öğretmenler ve öğrenciler de belirtmişlerdir. Çalışma, müfredatın, öğretmen eğitiminin ve materyallerin yaşam becerileri eğitiminin uygulanmasında yüksek öneme sahip olduğunu göstermiştir.

Prasertcharoensuk, Somprach & Ngang (2015)'in, "Öğretmen Yetkinlik Faktörlerinin ve Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Öğrenme Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında, öğrencilerin yaşam becerilerini ve öğretmen yeterliliklerinin öğrencilerin başarısındaki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada örnekleme yöntemi olarak çok aşamalı örnekleme olmasının sebebi belirli büyüklüğe sahip örneklerde daha fazla bilgi verdiği için güvenilir ve verimli kabul edilmesidir. Çalışmaya 100 öğretmen ve 2.967 öğrenci çok

aşamalı örnekleme yöntemi ile katılmıştır. Bu çalışmada anket, nicel verilerin toplanması için kullanılmıştır. Çalışmayı analiz ederken, ortalama değer ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerden ve çıkarımsal istatistikten faydalanılmıştır. Öğrenme başarısında öğretmen yetkinliklerinin ve öğrencilerinin yaşam becerilerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen yeterliliğini ve öğrenci yaşam becerilerini okul yöneticilerinin desteklemesi gerektiği belirtilmiştir.

Munsi & Guha (2014)'nın, "SAARC Ülkelerinin Öğretmen Eğitimi Müfredatında Yaşam Becerisi Eğitiminin Durumu: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme" isimindeki çalışmasında, Yaşam Becerileri Tabanlı Eğitimin önemine dikkat çekerek SAARC ülkelerinin öğretmen eğitiminde izlenen müfredatlarını karşılaştırarak değerlendirmesini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada doğada yorumlayıcı, analitik ve karşılaştırmalı yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretim öğretmen müfredatları karşılaştırılan ülkeler SAARC ülkesi olan Afganistan, Bangladeş, Butan, Hindistan, Maldivler, Nepal, Pakistan, Sri Lankadır. Müfredatların karşılaştırması sonucunda, Afganistan, yaşam becerilerini konu alanı olarak kendi bünyesinde müfredata koyduğunda, Bangladeş'in, yaşam becerileri eğitime dair yer almayan becerileri tanımlamak için ortaöğretim müfredatını inceledikleri ortaya çıkmıştır. Yaşam becerileri eğitimi kapsamında, Bhutan'da öğretmenlerin etkin görev alması için öğretmen eğitimi programlarında her yönden gerekli eğitimin verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hindistan, Ulusal Müfredat Çerçevesi (NCF) 2005'te, Ergen Eğitim Programlarının (AEP) tek başına program olarak yer almamasını okul eğitiminin içerisinde bütün olarak ele alınmasını açıkça belirtmiştir. Orta öğretim öğretmenlerine yaşam becerilerini ortaöğretim öğrencilerine aktarılması konusunda sorumluluk verilmiştir. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonunun (UNFPA), Maldivler'de ki Yaşam Becerileri Eğitimi projesini eş-müfredat etkinlikleri olarak desteklediği görülmüştür. Nepal'de, Ulusal Müfredat Çerçevesi (NCF) 2005, Müfredat Geliştirme Merkezi (CDC) müfredatta var olan yaşam becerilerini, yaşamın bütün yönlerini etkilediği için genel yaşam becerileri olarak ifade edilmiştir. Yaşam becerilerine dayalı eğitimde bayrak gemisi olan proje, 2006-2010 döneminde Dünya Nüfus Vakfı tarafından Pakistan'da Yaşam Yeterlilikleri Programlarının Sri Lanka'daki ortaokul öğretmenleri için eğitimler düzenlediği bir proje olmuştur.

Rahmeti, Adibrad & Tahmasian (2010) tarafından yürütülen araştırma yaşam becerileri eğitiminin çocukların sosyal uyumları üzere etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yolu ile seçilen 10 yaşındaki

çocuklar oluşturmuştur. Grup oyunları, tartışma, beyin fırtınası ve canlandırma gibi farklı tekniklerle yürütülen eğitim programı haftada iki saat olmak üzere 16 hafta süre uygulanmıştır. Çocukların kişilerarası ilişkilerinde, iletişim ve sosyal becerilerinde yaşam becerileri eğitiminin anlamlı düzeyde etkili olduğu araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

Hanley Heal, Tiger & Ingvarson (2007) yürüttüğü çalışmada Amerika’da eğitim gören okul öncesi çocuklarda belirlenen problem davranış ve saldırganlık gibi bazı sorunların engellenebilmesinde okul öncesi çocuklar için geliştirilen yaşam becerilerini eğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ana sınıfa devam eden 16 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere serbest bir şekilde oyun, yemek, rol yapma gibi yöntem teknikleri barındıran etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yaşam becerileri eğitim programının çocukların problem davranışlarında %74 oranında azalma gerçekleştiğine ve yaşam beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Catherine (2002),öğretmenlerin uygulayabileceği anaokulu kademesinden 9. sınıfa kadar eğitim gören çocukların yaşam becerilerini ve sağlık becerilerini desteklemelerini sağlayan bir eğitim programı geliştirmiştir. Araştırma neticesinde çocukların ihtiyaçlarına göre oluşturulan etkinliklerin yaşam becerilerinin ve sağlık becerilerinin gelişmesini destek sağladığını ifade etmiştir.

3.1. EĞİTSEL DEĞERLER İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazın incelendiğinde eğitsel değerlerle ilgili çalışmalar yer almamaktadır. Aşağıda değerler ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir

Gürhan (2017) yaptığı çalışmasında yönetici ve sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının ilişkin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre SEDEP (Selçuklu Değerler Eğitim Projesi) öğrencilerde farkındalık oluşturmuştur. Öğrenciler; hoşgörü, cömertlik, saygı, sevgi, yardımlaşma, sabır, sorumluluk, temizlik gibi değerleri etkinlikler vasıtasıyla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise söz konusu değerler ders müfredatında işlendiğinden bu projenin ilkokulda uygulanmasını gereksiz görmekte-dirler. Okul yöneticileri bu projeye ilgili olarak; projenin Selçukludaki okulların değerler ile bütünleştiğini öğrencilerin olumlu davranış geliştirmesine kaynaklık ettiği yönünde olumlu görüş bildirmektedirler.

Güçlü (2015), literatür taramasında değerler eğitimine dair fazla sayıda çalışma yapıldığını, yapılan çalışmalarda makaleye az sayıda rastlandığını çalışmaların çoğunun lisansüstü tez çalışması olduğunu, araştırmaların çoğunun ilköğretim kademesinde ve sosyal bilimler alanlarında gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Değerler eğitiminin verimli verilmesi için öğretmen görüşlerinin ele alındığı değerler eğitiminde nelerin faydalı olduğu, hangi yöntemlerin tercih edildiği, sorunlara nasıl çözümler üretildiği gibi sorunlara cevaplar aranmıştır.

Özalp Kaplan (2014), ilkokullarda değerler eğitimini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda değer eğitiminin yeterliliğine genel olarak daha olumlu bakınların kıdemleri 21 ve yukarısı olanlar ile yaşları 41 ve yukarısı olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bunun sebebi yaşları büyük olan öğretmenlerin değer eğitimine karşı geçmişe kıyasla daha iyi şartlarda olduğunu düşünmeleridir. Uygun yöntem ve tekniklerle yapılan değer eğitiminin öğrencilerin ilgi düzeylerini arttırdığını, öğrencilerin değerlere yönelik davranışlarını olumlu yönde pozitif şekilde geliştirdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte çalışmada değer eğitiminin yalnızca okulda değil, okul dışında da verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşaroğlu (2014) sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi başlıklı çalışmasında ulaştığı sonuçlar şunlardır; sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine karşı olumlu tutum sergilediklerini, ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki tutumlarını çeşitli değişkenler açısından ele aldığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının mezun olunan okul türüne ve kıdem yılları değişkenlerine göre farklılaştığı ama cinsiyete göre ise farklılaşmanın olmadığına ulaşılmıştır.

Özdaş (2013) Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi başlıklı çalışmasının neticesinde; ‘‘Bireylerarası İlişkiler’’, ‘‘Milli Değerler’’ ve ‘‘Özerklik’’ boyutlarındaki değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmamasının temel sebepleri olarak program, okul ve aileyi göstermişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler; okul, sosyal çevre, öğretmen, aile, eğitim sistemi, model eksikliği ve medyayı ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının gerçekleşme nedenleri olarak görmekte-dirler. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde; ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile ortaokullarda değerlerin kazandırılma düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerine göre, ortaokul programlarında yer alan değerler kazandırılmadığı için istenmeyen öğrenci davranışları meydana gelmekte ya da istenmeyen öğrenci davranışları sık görüldüğü için ortaokul öğretim programlarında yer alan değerler beklenen düzeyde kazandırılmamaktadır.

Ateş (2013) ilkokul ve ortaokulda görev alan öğretmenlerin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik fikirleri hakkında nitel bir araştırma yapmış. Yaptığı araştırma neticesinde ise şu sonuçları elde ettiği görülmektedir; Değerler eğitimi, değerler eğitiminin amaçları, uygulama tarzları faydaları hakkında bir eğitimin verilmesi gerekli görülmüştür. Milli manevi değerlere ek olarak, sorumluluk, birlikte yaşamak, farklılıklarımıza saygı gibi değerlerin öncelikli şekilde verilmesinin uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilere olumlu rol model olmasının bir zorunluluk olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi kazanımlarının verilmesi hususunda yalnızca okulun bu değerleri vermede yeterli olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerler eğitiminin kazanımlarını elde etmek için okul ikliminin değerler eğitimi kazanımlarına göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi kazanımlarının elde edilmesi için tüm paydaşların birlikte hareket etmesi görüşüne ulaşılmıştır.

Balcı ve Yanpar Yelken'in (2010) çalışmasının amacı ilköğretimde görev alan öğretmenlerin değerlere hangi anlamları yüklediklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Mersin ilinin merkezindeki ilköğretim okullarında görev alan 214 sınıf ve branş öğretmeninden "Kendi düşüncelerinize göre değer nedir?" sorusunu yazılı olarak cevapları alınmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda göre değer kavramını ölçüt olarak, davranışların tümü olarak, maddi ve manevi olarak, birey ve toplum ilişkilerini düzenleyici unsur olarak ve kurallar bütünü olarak vurgulanmıştır.

Can (2008), "Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinde yöntem olarak nitel ve nicel kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda değerler içinden öğretmenler en fazla sorumluluk değerine zaman ayırdıkları, telkin, duygudaşlık kurma, model olma gibi teknikleri tercih ettikleri, yaratıcı drama ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarına, öğrencilere ve eğitim programlarına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Öğretmenlere yapılan çalışmalar incelendiğinde ise nicel çalışmalardan daha çok nitel çalışmalara yer almaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin düşüncelerini, farklılıklarını ve özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2015). Tarama araştırması genelleyeci bir özellikte olmasından dolayı bir örneklemden elde edilen verilerin ışığında örneklemin temsil ettiği evrene yönelik genellemeler yapar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Özdemir, 2015). İlişkisel tarama modelinin de kullanıldığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerlerinin düzeyleri ve aralarında ilişki olup olmadığı, ilişki varsa hangisinin yordayan olduğu ve çeşitli değişkenler açısından bir etkinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini bulmayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015). Tarama türü araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir (Büyüköztürk, 2015).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar İli, Merkez İlçesinde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 119'u erkek, 173'ü kadın olmak üzere toplam 292 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	173	59.2
	Erkek	119	40.8
Yaş	25-30 arası	26	8.9
	30-35 arası	58	19.9
	35-40 arası	73	25.0
	40-45 arası	61	20.9
	45-50 arası	40	13.7
	50'den büyük	34	11.6
Kıdem	5-10 yıl	46	15.8
	10-15 yıl	72	24.7
	15-20 yıl	73	25.0
	20-25 yıl	62	21.2
	25-30 yıl	39	13.4
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmeni	222	76.0
	Diğer	70	24.0
Çalıştığı Kurum	MEB	249	85.3
	Özel Kurum	43	14.7
	Toplam	292	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 173'ü kadın, 119'u erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 26'sı 25-30, 58'i 30-35, 73'ü 35-40, 61'i 40-45, 40'ı 45-50, 34'ü 50'den büyük yaş aralığındadır. Kıdem değişkeninde ise 5-10 yıl 46, 10-15 yıl 72, 15-20 yıl 73, 20-25 yıl 62, 25-30 yıl 39 öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcıların 222'si sınıf öğretmenliği, 70'i ise diğer bölümlerden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 249'u MEB' de, 43'ü özel kurumlarda çalışmaktadır.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Bolat ve Balaban (2017) tarafından geliştirilen Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) ve Tomul ve Çelik (2014) tarafından geliştirilen Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) kullanılmıştır.

3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum bilgilerine dair maddeler bulunmaktadır (Ek-2).

3.2. YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (YBÖ)

Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) 30 maddeden ve 5 boyuttan oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Ölçek; Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri, Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri, Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri, İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. İfadeler “5 Tamamen Katılıyorum”, “4 Oldukça Katılıyorum”, “3 Orta Katılıyorum”, “2 Az Katılıyorum”, “1 Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içermekte olup seçenekler olumludan olumsuz doğru puanlanmıştır. Ölçekte olumsuz ya da ters bir ifade bulunmamaktadır (Ek-3). Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha değeri .930 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada da örneklem üzerinden ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’ te yer almaktadır.

Tablo 3. Yaşam Becerileri Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	CronbachAlpfa
Stresle ve Duygularla Başa Çıkma	.775
Empati Kurma ve Öz farkındalık	.799
Karar Verme ve Problem Çözme	.828
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	.859
Kişilerarası İlişki	.847
Toplam	.930

Tablo 3’te görüldüğü gibi “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri” alt boyutuna ait alfa değeri .775; “Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri” alt boyutuna ait alfa değeri .799; “Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri” alt boyutuna ait alfa değeri .828; “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri” alt boyutuna ait alfa değeri .859 ve Kişilerarası İlişki Becerileri alt boyutuna ait alfa değeri .847 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenirlik değeri .930 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanımı konusunda araştırmacı tarafından ilgili izinler alınmıştır (Ek-5).

3.3. EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ (EDÖ)

Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) 35 ifadeden ve 3 alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi ölçektir. Ölçek; Bireysel Değer, Sosyal Değer, İlişkisel Değer olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Sorular “5 Tamamen Katılıyorum”, “4 Çoğunlukla Katılıyorum”, “3 Katılıyorum”, “2 Kısmen Katılıyorum”, “1 Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içermektedir ve

seçenekler olumludan olumsuz doğru puanlanmıştır. Ölçekte 1 adet olumsuz ifade bulunmaktadır (Ek-4). Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha değeri .982 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada da örneklem üzerinden ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitsel Değerler Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Cronbach Alpha
Bireysel Değer	.971
Sosyal Değer	.939
İlişkisel Değer	.836
Toplam	.979

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Bireysel Değer” alt boyutuna ait alfa değeri .971; “Sosyal Değer” alt boyutuna ait alfa değeri .939; “İlişkisel Değer” alt boyutuna ait alfa değeri .836; olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .979 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanılması konusunda araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmıştır (Ek-6).

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI

Araştırmada kullanılmış olan kişisel bilgi formu, Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ), Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ)’nden oluşan veri toplama araçlarının merkez ilçede bulunan sınıf öğretmenlerine uygulanması amacıyla Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

Veri toplama araçları, Afyonkarahisar Merkez ilçede bulunan ilkokullarda 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında görev yapmakta olan 933 sınıf öğretmeninden 303 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu katılımcılardan veri toplama aracını rastgele doldurduğu görülen, ya da ölçekte yer alan soru maddelerinden bir kısmını boş bıraktığı belirlenen 11 kişinin verileri analize dâhil edilmemiştir. Ölçeklerin uygulanması öncesinde yönergeler araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmadan elde edilen veriler, istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Kişisel bilgi formu, YBÖ ve EDÖ ile toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. YBÖ ve EDÖ ölçeklerinde yer almakta olan maddelerin düzey aralıkları belirlenmiştir. Ölçme

sonuçlarındaki puan aralıklarının tespiti, en yüksek değer ile en küçük değer arasında oluşan farkın grup sayısına bölünmesiyle yapılır (Kan, 2009; Akt. Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2012). Öğrencilerin verdikleri cevapların puan aralıklarını belirleyebilmek amacıyla yaşam becerileri ölçeğinde (YBÖ) yer almakta olan maddeler; 4.21-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.41-4.20 “Oldukça katılıyorum”, 2.61-3.40 “Orta katılıyorum”, 1.81-2.60 “Az katılıyorum”, 1.00- 1.80 “Hiç katılmıyorum” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların puan aralıklarını belirleyebilmek amacıyla eğitsel değerler ölçeğinde (EDÖ) yer alan maddeler; 4.21-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.41-4.20 “Çoğunlukla katılıyorum”, 2.61-3.40 “Katılıyorum”, 1.81-2.60 “Kısmen katılıyorum”, 1.00-1.80 “Hiç katılmıyorum” aralıkları esas alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmada dağılımın normalliğinin sınanmasında Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış aynı zamanda puanların çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre anlamlılık değerinin (p) .05’ten büyük olması normallik şartının yerine getirildiği anlamına gelmektedir (Can, 2017). Verilerin analizi sonucu çalışmada Kolmogorov- Smirnov testi sonucuna göre anlamlılık değerinin (p) .05’ten küçük çıkmasına rağmen ve çarpıklık basıklık katsayısının -1.0 ile +1.0 arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılım göstermekte olduğu kabul edilmiştir. Çoğu psikometrik amaç için -1.0 ile +1.0 arasındaki kurtosis değeri mükemmel olarak kabul edilir, ancak bazı durumlarda özel uygulamaya bağlı olarak -2.0 ile +2.0 arasındaki değer de kabul edilebilir (George ve Mallery, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği açısından cinsiyet, mezun olduğu alan ve çalıştığı kurum değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yaş ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (one- wayAnova) uygulanmıştır. Öğretmenlerin eğitsel değerleri açısından cinsiyet, mezun olduğu alan ve çalıştığı kurum değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yaş ve kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ise tek yönlü varyans analizi (one- wayAnova) uygulanmıştır.

Öğretmenlerin yaşam becerileri açısından yaş değişkeninin Levene testi anlamlılık değerinin .030 ($p < .05$) olarak bulunması nedeniyle nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) sonucunda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda, farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Örneklem sayılarının birbirine yakın olduğu durumlarda kullanılabilen Tukey testi; bu test denemedeki grup sayısı arttıkça meydana gelen deneme hatasının artışını kontrol edebilmektedir. Mason ve ark., (2003) kontrol edilen bu deneme hatasının gözlem sayıları eşit olmadığında bile gerçek değere en yakın değerde olduğunu bildirmektedir.

YBÖ ve EDÖ puanları arasındaki ilişki için basit korelasyon analizi Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon değerinin (r) ilişkinin düzeyini açıklaması noktasında; .00 - .30 arasındaki değerler “düşük” düzeyde ilişkiye, .30-.70 arasındaki değerler “orta” düzeyde ilişkiye, .70-1.00 arasındaki değerler “yüksek” düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011). YBÖ düzeyinin EDÖ düzeyini ne ölçüde etkilediğini tespit edebilmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. YBÖ ve EDÖ puanları arasındaki ilişkide, değişkenler açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit edebilmek için basit ve kısmi korelasyon analizi yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, yaşam becerileri ölçeğinden ve eğitsel değerler ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin olarak yapılmış olan istatistiksel analizlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler, Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Ölçek ve Ölçek Alt Faktörleri	N	X	ss
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	292	3.8156	.62826
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	292	4.2074	.50067
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	292	4.3434	.45116
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	292	4.3137	.48900
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	292	4.3125	.59000
Toplam	292	4.1795	.43508

Tablo 5’e göre, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri düzeylerinin “Oldukça katılıyorum” ($X=4.17$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardaki düzeyleri incelendiğinde; en yüksek düzeyde karar verme ve problem çözme becerileri boyutunda “Tamamen katılıyorum” ($X=4.34$), en düşük düzeyde ise duygularla ve stresle başa çıkma becerileri boyutunda “Oldukça katılıyorum” ($X=3.81$) düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda her bir madde için ayrı olmak üzere hesaplanmış olan ortalama ve standart sapma değerlerine ait verilerden oluşan değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Boyut İsmi	Madde No	Maddeler		1	2	3	4	5	X	Görüş Düzeyi
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1	Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.	f %	4 1.4	17 5.8	57 19.5	124 42.5	90 30.8	3.95	Oldukça katılıyorum
	2	Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim.	f %	4 1.4	34 11.6	60 20.5	122 41.8	72 24.7	3.76	Oldukça katılıyorum
	3	Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.	f %	3 1	37 12.7	90 30.8	106 36.3	56 19.2	3.59	Oldukça katılıyorum
	4	Olumsuz duygularla başa çıkabilirim.	f %	0 0	16 5.5	32 11.0	174 59.6	70 24.0	4.02	Oldukça katılıyorum
	5	İş stresini engellemek için bir plan dahilinde çalışabilirim.	f %	0 0	10 3.4	40 13.7	146 50.0	96 32.9	4.12	Oldukça katılıyorum
	6	Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim.	f %	15 5.1	28 9.6	64 21.9	120 41.1	65 22.3	3.65	Oldukça katılıyorum
	7	Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim.	f %	19 6.5	29 9.9	84 28.8	82 28.1	78 26.7	3.58	Oldukça katılıyorum
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	8	Bedensel becerilerimi gösterebilirim.	f %	10 3.4	7 2.4	59 20.2	136 46.6	80 27.4	3.92	Oldukça katılıyorum
	9	Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.	f %	0 0	0 0	39 13.4	128 43.8	125 42.8	4.29	Tamamen katılıyorum
	10	İlgi alanlarıma yönelebilirim.	f %	0 0	4 1.4	10 3.4	152 52.1	126 43.2	4.36	Tamamen katılıyorum
	11	Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.	f %	0 0	4 1.4	16 5.5	107 36.6	165 56.5	4.48	Tamamen katılıyorum
	12	Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.	f %	0 0.0	9 3.1	37 12.7	135 46.2	111 38.0	4.19	Oldukça katılıyorum
	13	Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.	f %	0 0.0	11 3.8	73 25.0	129 44.2	79 27.1	3.94	Oldukça katılıyorum
	14	Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.	f %	0 0.0	2 .7	29 9.9	156 53.4	105 36.0	4.24	Tamamen katılıyorum
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	15	Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.	f %	0 0.0	5 1.7	10 3.4	141 48.3	136 46.6	4.39	Tamamen katılıyorum
	16	Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.	f %	0 0.0	0 0.0	50 17.1	132 45.2	110 37.7	4.20	Oldukça katılıyorum
	17	Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.	f %	0 0.0	0 0.0	6 2.1	163 55.8	123 42.1	4.40	Tamamen katılıyorum
	18	Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.	f %	0 0.0	1 .3	7 2.4	146 50.0	138 47.3	4.44	Tamamen katılıyorum
	19	Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.	f %	0 0.0	6 2.1	22 7.5	153 52.4	111 38.0	4.26	Tamamen katılıyorum
	20	Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	f %	0 0.0	10 3.4	6 2.1	144 49.3	132 45.2	4.36	Tamamen katılıyorum
	21	Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.	f %	0 0.0	5 1.7	15 5.1	150 51.4	122 41.8	4.33	Tamamen katılıyorum
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	22	Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	f %	0 0.0	0 0.0	17 5.8	158 54.1	117 40.1	4.34	Tamamen katılıyorum
	23	Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.	f %	0 0.0	5 1.7	18 6.2	167 57.2	102 34.9	4.25	Tamamen katılıyorum
	24	Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.	f %	0 0.0	0 0.0	11 3.8	161 55.1	120 41.1	4.37	Tamamen katılıyorum
	25	Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.	f %	0 0.0	0 0.0	19 6.5	143 49.0	130 44.5	4.38	Tamamen katılıyorum
	26	Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.	f %	0 0.0	6 2.1	20 6.8	170 58.2	96 32.9	4.21	Tamamen katılıyorum

Tablo 6. (Devam) Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Boyut İsmi	Madde No	Maddeler		1	2	3	4	5	X	Görüş Düzeyi
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	27	Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.	f %	0 0.0	9 3.1	18 6.2	125 42.8	140 47.9	4.35	Tamamen katılıyorum
	28	Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.	f %	3 1.0	10 3.4	19 6.5	143 49.0	117 40.1	4.23	Tamamen katılıyorum
	29	Bir konu hakkında konuşurken karşıdaki kişiye tolerans gösterebilirim.	f %	0 0.0	4 1.4	23 7.9	151 51.7	114 39.0	4.28	Tamamen katılıyorum
	30	İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.	f %	0 0.0	3 1.0	16 5.5	142 48.6	131 44.9	4.37	Tamamen katılıyorum

Tablo 6'ya göre, sınıf öğretmenlerinin büyük oranda "Tamamen katılıyorum" yönünde düşünce belirttikleri, ölçeğin 7. maddesi olan "Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim." en düşük ($X=3.58$) "Oldukça katılıyorum" yönünde, ölçeğin 11. maddesi olan "Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim." ifadesinde ise en yüksek ($X=4.48$) "Tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yaşam becerileri düzeyleri arasındaki farklılıklara yönelik bağımsız örneklem t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Becerileri Ölçeği Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	P
Stresle ve Duygularla Başa Çıkma	Kadın	173	3.71	.656	290	3.351	.061
	Erkek	119	3.96	.555			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	Kadın	173	4.13	.496	290	2.827	.311
	Erkek	119	4.30	.492			
Karar Verme ve Problem Çözme	Kadın	173	4.31	.494	290	1.242	.030*
	Erkek	119	4.38	.377			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	Kadın	173	4.24	.502	290	2.928	.844
	Erkek	119	4.41	.453			
İletişim Kişilerarası İlişki	Kadın	173	4.27	.573	290	1.428	.332
	Erkek	119	4.37	.610			
Yaşam Becerileri Ölçeği Toplam	Kadın	173	4.11	.453	290	3.000	.714
	Erkek	119	4.27	.391			

($p<.05$)

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinden karar verme ve problem çözme becerileri boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($t_{(290)}= 1.242$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin karar verme ve problem çözme becerileri boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının ($X=4.38$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($X=4.31$) yüksek olduğu görülmüştür. Bir

başka deyişle, erkek öğretmenlerin “karar verme ve problem çözme becerileri” boyutuna yönelik görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeğinin diğer boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(290)}=-3.351$; $t_{(290)}=-2.827$; $t_{(290)}=-2.928$; $t_{(290)}=-1.428$; $t_{(290)}=-3.000$, $p>.05$). Bir başka deyişle, farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin karar verme ve problem çözme becerileri haricinde diğer yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi yapılmıştır. Yapılan One-Way ANOVA testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş Aralığı	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	25-30	26	3.88	.53	9.829	.000*	(30-35)-50 üzeri
	30-35	58	3.94	.54			
	35-40	73	3.94	.68			
	40-45	61	3.81	.64			
	45-50	40	3.64	.63			
	50 üzeri	34	3.41	.53			
	Toplam	292	3.81	.62			
Yaşam becerileri Ölçeği Toplam	25-30	26	4.32	.33	3.969	.002*	(25-30)-(45-50)
	30-35	58	4.28	.32			(25-30)-50 üzeri
	35-40	73	4.27	.44			(30-35)-(45-50)
	40-45	61	4.22	.34			(30-35)-50 üzeri
	45-50	40	4.00	.52			(35-40)-(45-50)
	50 üzeri	34	3.80	.43			(35-40)-50 üzeri
	Toplam	292	4.17	.43			(40-45)-50 üzeri

($p<.05$)

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-286)}= 9.829$, $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 30-35 ve 35-40 yaş arası öğretmenlerin ($X=3.94$) sahip olduğu bunu sırasıyla 25-30 yaş arası ($X=3.88$), 40-45 yaş arası ($X=3.81$), 45-50 yaş arası ($X=3.64$) ve 50 yaş üzeri ($X=3.41$) izlediği görülmektedir. “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş üzeri

arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanlarının ve yaşam becerileri ölçeği boyutlarının karşılaştırılmasında, Levene testi değerlerinin ($p < .05$) olarak bulunması nedeniyle varyanslar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle “Empati Kurma ve Öz farkındalık”, “Karar Verme ve Problem Çözme”, “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme”, “İletişim Kişiler Arası İlişki” becerileri boyutlarına yapılmış olan Kruskal-Wallis H testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin YBÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı İçin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Mean Rank	s d	χ^2	p	Anlamlı Fark
Empati Kurma ve Öz farkındalık	25-30	26	210.73	5	59.160	.000	(25-30)-50 üzeri
	30-35	58	150.28				
	35-40	73	164.89				
	40-45	61	164.20				
	45-50	40	101.14				
	50 üzeri	34	73.07				
	Toplam	292					
Karar Verme ve Problem Çözme	25-30	26	156.63	5	20.749	.001	(25-30)-50 üzeri
	30-35	58	144.61				
	35-40	73	159.98				
	40-45	61	163.38				
	45-50	40	140.90				
	50 üzeri	34	89.34				
	Toplam	292					
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	25-30	26	152.88	5	17.768	.003	(30-35)-50 üzeri
	30-35	58	168.46				
	35-40	73	152.82				
	40-45	61	150.58				
	45-50	40	134.10				
	50 üzeri	34	97.85				
	Toplam	292					
İletişim Kişilerarası İlişki	25-30	26	159.44	5	36.677	.000	(25-30)-50 üzeri
	30-35	58	186.12				
	35-40	73	156.73				
	40-45	61	128.75				
	45-50	40	141.38				
	50 üzeri	34	84.91				
	Toplam	292					

($p < .05$)

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Kruskal-Wallis H testi sonucunda bulunan boyutlarının p değerinin küçük ($F_{(5-286)} = 9.829$, $p < .05$) olması nedeni ile YBÖ boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir. ‘‘Empati Kurma ve Öz farkındalık’’, ‘‘Karar Verme ve Problem Çözme’’, ‘‘İletişim Kişilerarası İlişki’’ boyutlarına ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 25-30 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 40-45 yaş arası ile 50 yaş üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. ‘‘Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce’’ boyutuna dair anlamlı farklılıklar incelendiğinde 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş, 40-45 yaş arası ile 50 yaş üzerinde arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (one- wayAnova) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizine (one- wayAnova) ait hesaplanan istatistikler Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	5-10	46	4.09	.53	8.663	.000	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	3.84	.58			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	3.96	.69			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	3.51	.51			(15-20)-(20-25)
	25-30	39	3.61	.60			(15-20)-(25-30)
	Toplam	292	3.81	.62			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	5-10	46	4.45	.42	16.761	.000	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.31	.37			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.32	.51			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	4.03	.46			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	3.77	.48			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	4.20	.50			(15-20)-(25-30)
Karar Verme ve Problem Çözme	5-10	46	4.43	.32	7.305	.000	(5-10)-(25-30)
	10-15	72	4.35	.38			(10-15)-(25-30)
	15-20	73	4.50	.43			(15-20)-(20-25)
	20-25	62	4.20	.49			(15-20)-(25-30)
	25-30	39	4.11	.50			
	Toplam	292	4.34	.45			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	5-10	46	4.39	.51	8.462	.000	(5-10)-(25-30)
	10-15	72	4.36	.36			(10-15)-(25-30)
	15-20	73	4.49	.49			(15-20)-(20-25)
	20-25	62	4.15	.52			(15-20)-(25-30)
	25-30	39	4.04	.41			
	Toplam	292	4.31	.48			
İletişim Kişilerarası İlişki	5-10	46	4.48	.50	14.951	.000	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.53	.34			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.43	.52			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	4.02	.58			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	3.91	.77			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	4.31	.59			(15-20)-(25-30)

Tablo 10. (Devam) Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Yaşam becerileri Ölçeği Toplam	5-10	46	4.36	.35	15.153	.000	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.25	.32			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.32	.42			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	3.97	.43			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	3.88	.44			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	4.17	.43			(15-20)-(25-30)

(p<.05)

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 8.663, p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 5-10 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.09$) sahip olduğu bunu sırasıyla 15-20 kıdem yılı ($X=3.96$), 10-15 kıdem yılı ($X=3.84$), 25-30 kıdem yılı ($X=3.61$) ve 20-25 kıdem yılı ($X=3.51$) izlediği görülmektedir. “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça duygularla ve stresle başa çıkma becerilerinin azaldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin “Empati Kurma ve Öz farkındalık” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 16.761, p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Empati Kurma ve Öz farkındalık” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 5-10 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.45$) sahip olduğu bunu sırasıyla 15-20 kıdem yılı ($X=4.32$), 10-15 kıdem yılı ($X=4.31$), 20-25 kıdem yılı ($X=4.03$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=3.77$) izlediği görülmektedir. “Empati Kurma ve Öz farkındalık” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (10-15)-(25-30), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça empati kurma ve öz farkındalık becerilerinin azaldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin “Karar Verme ve Problem Çözme” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 7.305, p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Karar Verme ve Problem Çözme” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 15-20 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.50$) sahip olduğu bunu sırasıyla 5-10 kıdem yılı ($X=4.43$), 10-15 kıdem yılı ($X=4.35$), 20-25 kıdem yılı ($X=4.20$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=4.11$) izlediği görülmektedir. “Karar Verme ve Problem Çözme” boyutuna ilişkin oluşan

anlamli farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(25-30), (10-15)-(25-30), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğ er ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça karar verme ve problem çö zme becerilerinin azaldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem yılı de ğişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 8.462, p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 15-20 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.49$) sahip olduğu bunu sırasıyla 5-10 kıdem yılı ($X=4.39$), 10-15 kıdem yılı ($X=4.36$), 20-25 kıdem yılı ($X=4.15$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=4.04$) izlediği görülmektedir. “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(25-30), (10-15)-(25-30), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğ er ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerilerinin azaldığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin “İletişim Kişilerarası İlişki” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem yılı de ğişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 14.951, p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “İletişim Kişilerarası İlişki” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 10-15 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.53$) sahip olduğu bunu sırasıyla 5-10 kıdem yılı ($X=4.48$), 15-20 kıdem yılı ($X=4.43$), 20-25 kıdem yılı ($X=4.02$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=3.91$) izlediği görülmektedir. “İletişim Kişilerarası İlişki” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (10-15)-(25-30), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğ er ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça iletişim kişiler arası ilişki becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin mezun olduğu alana göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem için t-Testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olduğu Bölüm	N	X	Ss	sd	t	p
Stresle ve Duygularla Başa Çıkma	Sınıf	222	3.86	.611	290	2.633	.377
	Diğer	70	3.64	.655			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	Sınıf	222	4.24	.491	290	2.231	.469
	Diğer	70	4.09	.515			
Karar Verme ve Problem Çözme	Sınıf	222	4.35	.423	290	.967	.189
	Diğer	70	4.29	.531			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	Sınıf	222	4.31	.473	290	.123	.865
	Diğer	70	4.32	.539			
İletişim Kişilerarası İlişki	Sınıf	222	4.29	.588	290	.725	.401
	Diğer	70	4.35	.595			
Yaşam Becerileri Ölçeği Toplam	Sınıf	222	4.20	.411	290	1.557	.210
	Diğer	70	4.10	.498			

(p>.05)

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(290)}=2.633$; $t_{(290)}=2.231$; $t_{(290)}=.967$; $t_{(290)}=.123$; $t_{(290)}=.725$, $p>.05$). Bir başka deyişle, farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem için t-testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalıştığı Kurum	N	X	Ss	sd	t	p
Stresle ve Duygularla Başa Çıkma	MEB	249	3.79	.639	290	1.109	.288
	Özel Kurum	43	3.91	.555			
Empati Kurma ve Öz farkındalık	MEB	249	4.21	.497	290	.633	.485
	Özel Kurum	43	4.16	.524			
Karar Verme ve Problem Çözme	MEB	249	4.34	.463	290	.385	.118
	Özel Kurum	43	4.31	.376			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	MEB	249	4.32	.494	290	.976	.321
	Özel Kurum	43	4.24	.457			
İletişim Kişilerarası İlişki	MEB	249	4.32	.599	290	1.103	.455
	Özel Kurum	43	4.22	.529			
Yaşam Becerileri Ölçeği Toplam	MEB	249	4.18	.440	290	.272	.701
	Özel Kurum	43	4.10	.405			

(p>.05)

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(290)}=1.109$; $t_{(290)}=.633$; $t_{(290)}=.385$; $t_{(290)}=.976$; $t_{(290)}=1.103$,

p>.05). Bir başka ifadeyle, farklı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

2. EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere sahip olma düzeylerine ilişkin olarak yapılan betimleyici analizler sonucunda elde edilen veriler, Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler Ölçek ve Ölçek Alt Faktörleri

	N	X	ss
Bireysel Değer	292	4.1094	.83437
Sosyal Değer	292	3.8082	.92707
İlişkisel Değer	292	4.1292	.70749
Toplam	292	4.0273	.80330

Tablo 13’e göre, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler düzeylerinin “Çoğunlukla katılıyorum” (X=4.02) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardaki düzeyleri incelendiğinde; Bireysel Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum” (X=4.10), Sosyal Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum” (X=3.80), İlişkisel Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum” (X=4.12) düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğine verdikleri cevaplar doğrultusunda her bir madde için ayrı olmak üzere hesaplanmış olan ortalama ve standart sapma değerlerine ait verilerden oluşan değerler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Boyut İsmi	Madde No	Maddeler		1	2	3	4	5	X	Görüş Düzeyi
İlişkisel Değer	1	Mesleki rollerine uygun davranırlar.	f %	9 3.1	4 1.4	36 12.3	130 44.5	113 38.7	4.14	Çoğunlukla katılıyorum
	2	Yol gösterici ve aktif olmayı amaçlar.	f %	6 2.1	11 3.8	51 17.5	92 31.5	132 45.2	4.14	Çoğunlukla katılıyorum
	3	Huzurlu ve şefkatli bir ortam yaratmak amaçındadırlar.	f %	10 3.4	7 2.4	42 14.4	88 30.1	145 49.7	4.20	Çoğunlukla katılıyorum
	4	Yeni öğrenme yollarına kuşkulu yaklaşırlar.	f %	27 9.2	26 8.9	26 8.9	94 32.2	119 40.8	3.86	Çoğunlukla katılıyorum
	6	Öğrencileri için buradadırlar.	f %	0 0	3 1.0	53 18.2	87 29.8	149 51.0	4.30	Tamamen katılıyorum
	11	Velilerle işbirliği yaparlar.	f %	6 2.1	9 3.1	34 11.6	107 36.6	136 46.6	4.22	Tamamen katılıyorum
	14	Farklılıkları hoş görmek için eğitim verirler.	f %	10 3.4	7 2.4	63 21.6	99 33.9	113 38.7	4.02	Çoğunlukla katılıyorum
Sosyal Değer	5	Değişikliklere hazır ve esnektiler.	f %	6 2.1	55 18.8	64 21.9	76 26.0	91 31.2	3.65	Çoğunlukla katılıyorum
	7	Her şeye açık ve dürüsttüler.	f %	23 7.9	14 4.8	62 21.2	74 25.3	119 40.8	3.86	Çoğunlukla katılıyorum
	8	Birbirlerinin ihtiyaçlarına duyarlıdırlar.	f %	17 5.8	25 8.6	83 28.4	75 25.7	92 31.5	3.68	Çoğunlukla katılıyorum

Tablo 14. (Devam) Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Yanıtlarının Boyutlara Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sosyal Değer	9	Başkalarından beklemedikleri davranışları kendileri de davranırlar.	f %	21 7.2	33 11.3	75 25.7	77 26.4	86 29.5	3.59	Çoğunlukla katılıyorum
	10	İşbirliğinde demokratiktirler.	f %	20 6.8	19 6.5	76 26.0	80 27.4	97 33.2	3.73	Çoğunlukla katılıyorum
	12	Okulları dışındaki insanlarla işbirliği yaparlar.	f %	10 3.4	3 1.0	96 32.9	87 29.8	96 32.9	3.87	Çoğunlukla katılıyorum
	13	Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini kullanırlar.	f %	6 2.1	17 5.8	62 21.2	108 37.0	99 33.9	3.94	Çoğunlukla katılıyorum
	15	Bireysel çıkarlarından çok toplumun çıkarlarını düşünürler.	f %	28 9.6	9 3.1	49 16.8	89 30.5	117 40.1	3.88	Çoğunlukla katılıyorum
	17	Birbirlerine yardım eder ve cesaretlendirirler.	f %	26 8.9	0 0.0	45 15.4	90 30.8	131 44.9	4.02	Çoğunlukla katılıyorum
	19	Hatalarını kabul etmeyi ve bunlardan ders çıkartmayı öğrenirler.	f %	9 3.1	36 12.3	58 19.9	87 29.8	102 34.9	3.81	Çoğunlukla katılıyorum
Bireysel Değer	16	Doğal çevreye karşı duyarlıdırlar.	f %	6 2.1	7 2.4	55 18.8	95 32.5	129 44.2	4.14	Çoğunlukla katılıyorum
	18	Okullarında iyi geleneklerin oluşmasını sağlarlar.	f %	9 3.1	21 7.2	47 16.1	76 26.0	139 47.6	4.07	Çoğunlukla katılıyorum
	20	Doğru ve yanlış ayırt etmeyi öğrenirler.	f %	9 3.1	0 0.0	78 26.7	81 27.7	124 42.5	4.06	Çoğunlukla katılıyorum
	21	İşlerini dürüstçe değerlendirmeyi öğrenirler.	f %	16 5.5	14 4.8	51 17.5	90 30.8	121 41.4	3.97	Çoğunlukla katılıyorum
	22	Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerde nazik davranılır.	f %	13 4.5	11 3.8	72 24.7	65 22.3	131 44.9	3.99	Çoğunlukla katılıyorum
	23	İşlerine karşı olumlu bir tutum izlerler.	f %	6 2.1	3 1.0	78 26.7	81 27.7	124 42.5	4.07	Çoğunlukla katılıyorum
	24	Barış içinde ve birlikte çalışmayı alışkanlık haline getirirler.	f %	10 3.4	18 6.2	61 20.9	85 29.1	118 40.4	3.96	Çoğunlukla katılıyorum
	25	Ellerinden gelen en iyi çabayı sergilerler.	f %	4 1.4	9 3.1	62 21.2	67 22.9	150 51.4	4.19	Çoğunlukla katılıyorum
	26	Uzlaştıkları ortak kurallara uyar ve saygı duyarlar.	f %	0 0.0	19 6.5	54 18.5	74 25.3	145 49.7	4.18	Çoğunlukla katılıyorum
	27	Birbirlerinin fiziksel ve psikolojik mahremiyetine saygı duyarlar.	f %	4 1.4	3 1.0	53 18.2	75 25.7	157 53.8	4.29	Tamamen katılıyorum
	28	Okulun eşyalarını korur.	f %	6 2.1	3 1.0	46 15.8	73 25.0	164 56.2	4.32	Tamamen katılıyorum
	29	Okullarında eğitsel bir ortamı oluşturma çabasındadırlar.	f %	6 2.1	7 2.4	51 17.5	67 22.9	161 55.1	4.26	Tamamen katılıyorum
	30	Mesleki gelişimleri için sorumluluk alırlar.	f %	4 1.4	20 6.8	76 26.0	67 22.9	125 42.8	3.98	Çoğunlukla katılıyorum
	31	Görevleri ile ilgili sorumluluk alırlar.	f %	8 2.7	14 4.8	60 20.5	64 21.9	146 50.0	4.11	Çoğunlukla katılıyorum
	32	Çalışma arkadaşları ile ilgili sorumluluk alırlar.	f %	17 5.8	30 10.3	44 15.1	90 30.8	111 38.0	3.84	Çoğunlukla katılıyorum
	33	Çalışma arkadaşlarına güvenirler.	f %	13 4.5	25 8.6	41 14.0	89 30.5	124 42.5	3.97	Çoğunlukla katılıyorum
	34	Bilgi ve becerilerinin olası en iyi standartlara ulaşması için çalışırlar.	f %	8 2.7	7 2.4	68 23.3	68 23.3	141 48.3	4.11	Çoğunlukla katılıyorum
	35	Oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalışırlar.	f %	0 0.0	7 2.4	36 12.3	98 33.6	151 51.7	4.34	Tamamen katılıyorum

Tablo 14'e göre, sınıf öğretmenleri büyük oranda "Çoğunlukla Katılıyorum" yönünde düşünce belirttikleri, ölçeğin 9. maddesi "Başkalarından bekledikleri davranışları kendileri de davranırlar." en düşük (X=3.59) "Çoğunlukla katılıyorum" yönünde, ölçeğin 35. maddesinde ise "Oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalışırlar." en yüksek (X=4.34) "Tamamen katılıyorum" yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eğitsel değerleri düzeyleri arasındaki farklılıklara yönelik bağımsız örneklem t testi analizleri sonucunda elde edilen veriler, Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Bireysel Değer	Kadın	173	4.00	.920	290	2.534	.000*
	Erkek	119	4.25	.667			
Sosyal Değer	Kadın	173	3.77	1.00	290	.799	.024*
	Erkek	119	3.86	.793			
İlişkisel Değer	Kadın	173	4.04	.772	290	2.584	.039*
	Erkek	119	4.25	.581			
Eğitsel Değerler Ölçeği Toplam	Kadın	173	3.94	.894	290	2.067	.000*
	Erkek	119	4.14	.634			

(p<.05)

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlerden "Bireysel Değer", "Sosyal Değer", "İlişkisel Değer" boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($t_{(458)}= 2.534, t_{(458)}=.799, t_{(458)}= 2.584$ p<.05). Erkek öğretmenlerin bireysel değer boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının (X=4.25), kadın öğretmenlerin ortalamasından (X=4.00) yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin sosyal değer boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının (X=3.86), kadın öğretmenlerin ortalamasından (X=3.77) yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ilişkisel değer boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının (X=4.25), kadın öğretmenlerin ortalamasından (X=4.04) yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, erkek öğretmenlerin "bireysel değer", "sosyal değer", "ilişkisel değer" boyutlarına yönelik görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way Anova) ait hesaplanan istatistikler Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş Aralığı	N	X	S	F	p	Anlamli Fark
Bireysel Değer	25-30	26	4.60	.49	24.166	.000*	(25-30)-(45-50)
	30-35	58	4.48	.61			(25-30)-(40-45)
	35-40	73	4.31	.78			(25-30)-50 üzeri
	40-45	61	4.19	.61			(30-35)-(45-50)
	45-50	40	3.23	.77			(30-35)-(40-45)
	50 üzeri	34	3.52	.86			(30-35)-50 üzeri
	Toplam	292	4.10	.83			(35-40)-(45-50)
Sosyal Değer	25-30	26	4.28	.73	32.945	.000*	(25-30)-(45-50)
	30-35	58	4.29	.73			(25-30)-(40-45)
	35-40	73	4.19	.80			(25-30)-50 üzeri
	40-45	61	3.77	.56			(30-35)-(45-50)
	45-50	40	2.81	.88			(30-35)-(40-45)
	50 üzeri	34	3.01	.74			(30-35)-50 üzeri
	Toplam	292	3.80	.92			(35-40)-(45-50)
İlişkisel Değer	25-30	26	4.53	.49	22.067	.000*	(25-30)-(45-50)
	30-35	58	4.51	.43			(25-30)-(40-45)
	35-40	73	4.12	.63			(25-30)-50 üzeri
	40-45	61	4.29	.44			(30-35)-(45-50)
	45-50	40	3.42	.85			(30-35)-(40-45)
	50 üzeri	34	3.70	.75			(30-35)-50 üzeri
	Toplam	292	4.12	.70			(35-40)-(45-50)
Eğitsel Değerler Ölçeği Toplam	25-30	26	4.50	.55	28.498	.000*	(25-30)-(45-50)
	30-35	58	4.43	.56			(25-30)-(40-45)
	35-40	73	4.24	.73			(25-30)-50 üzeri
	40-45	61	4.09	.51			(30-35)-(45-50)
	45-50	40	3.15	.78			(30-35)-(40-45)
	50 üzeri	34	3.41	.78			(30-35)-50 üzeri
	Toplam	292	4.02	.80			(35-40)-(45-50)
					(40-45)-(45-50)		
					(40-45)-50 üzeri		

(p<.05)

Tablo 16’ daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-286)}= 24.166$, $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 25-30 yaş arası

öğretmenlerin ($X=4.60$) sahip olduğu bunu sırasıyla 30-35 arası ($X=4.48$), 35-40 arası ($X=4.31$), 40-45 arası ($X=4.19$), 50 yaş üzeri ($X=3.52$) ve 45-50 yaş arası ($X=3.23$) izlediği görülmektedir. “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (25-30)-(45-50), (25-30)-(40-45), (25-30)-50 üzeri, (30-35)-(45-50), (30-35)-(40-45), (30-35)-50 üzeri, (35-40)-(45-50), (35-40)-50 üzeri, (40-45)-(45-50), (40-45)-50 üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin yaş aralığı arttıkça bireysel değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-286)}= 32.945$, $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 30-35 yaş arası öğretmenlerin ($X=4.29$) sahip olduğu bunu sırasıyla 25-30 arası ($X=4.28$), 35-40 arası ($X=4.19$), 40-45 arası ($X=3.77$), 50 yaş üzeri ($X=3.01$) ve 45-50 yaş arası ($X=2.81$) izlediği görülmektedir. “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (25-30)-(45-50), (25-30)-(40-45), (25-30)-50 üzeri, (30-35)-(45-50), (30-35)-(40-45), (30-35)-50 üzeri, (35-40)-(45-50), (35-40)-50 üzeri, (40-45)-(45-50), (40-45)-50 üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin yaş aralığı arttıkça sosyal değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “İlişkisel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(5-286)}= 22.067$, $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “İlişkisel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 25-30 yaş arası öğretmenlerin ($X=4.53$) sahip olduğu bunu sırasıyla 30-35 arası ($X=4.51$), 40-45 arası ($X=4.29$), 35-40 arası ($X=4.12$), 50 yaş üzeri ($X=3.70$) ve 45-50 yaş arası ($X=3.42$) izlediği görülmektedir. “İlişkisel Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (25-30)-(45-50), (25-30)-(40-45), (25-30)-50 üzeri, (30-35)-(45-50), (30-35)-(40-45), (30-35)-50 üzeri, (35-40)-(45-50), (35-40)-50 üzeri, (40-45)-(45-50), (40-45)-50 üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin yaş aralığı arttıkça ilişkisel değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (one-way Anova) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way Anova) ait hesaplanan istatistikler Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlere İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	X	S	F	p	Anlamlı Fark
Bireysel Değer	5-10	46	4.60	.58	34.558	.000*	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.38	.69			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.42	.62			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	3.49	.65			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	3.41	.92			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	4.10	.83			(15-20)-(25-30)
Sosyal Değer	5-10	46	4.38	.69	46.948	.000*	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.18	.77			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.16	.66			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	3.06	.57			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	2.93	.94			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	3.80	.92			(15-20)-(25-30)
İlişkisel Değer	5-10	46	4.66	.41	22.703	.000*	(5-10)-(10-15)
	10-15	72	4.24	.54			(5-10)-(15-20)
	15-20	73	4.20	.58			(5-10)-(20-25)
	20-25	62	3.92	.48			(5-10)-(25-30)
	25-30	39	3.45	1.0			(10-15)-(20-25)
	Toplam	292	4.12	5 .70			(10-15)-(25-30) (15-20)-(20-25) (15-20)-(25-30)
Eğitsel Değerler Ölçeği Toplam	5-10	46	4.55	.55	38.145	.000*	(5-10)-(20-25)
	10-15	72	4.29	.65			(5-10)-(25-30)
	15-20	73	4.30	.59			(10-15)-(20-25)
	20-25	62	3.45	.56			(10-15)-(25-30)
	25-30	39	3.28	.93			(15-20)-(20-25)
	Toplam	292	4.02	.80			(15-20)-(25-30)

(p<.05)

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)} = 34.558$, $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 5-10 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.60$) sahip olduğu bunu sırasıyla 15-20 kıdem yılı ($X=4.42$), 10-15 kıdem yılı ($X=4.38$), 20-25 kıdem yılı ($X=3.49$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=3.41$) izlediği görülmektedir. “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (10-15)-(25-30), (15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bireysel değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)} = 46.948$, $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en

yüksek ortalamaya 5-10 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.38$) sahip olduğu bunu sırasıyla 10-15 kıdem yılı ($X=4.18$), 15-20 kıdem yılı ($X=4.16$), 20-25 kıdem yılı ($X=3.06$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=2.93$) izlediği görülmektedir. “Sosyal Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (10-15)-(25-30),(15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça sosyal değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “İlişkisel Değer” boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(4-287)}= 22.703$, $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin ‘İlişkisel Değer’ boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya 5-10 kıdem yılı arası öğretmenlerin ($X=4.66$) sahip olduğu bunu sırasıyla 10-15 kıdem yılı ($X=4.24$), 15-20 kıdem yılı ($X=4.20$), 20-25 kıdem yılı ($X=3.92$) ve 25-30 kıdem yılı ($X=3.45$) izlediği görülmektedir. “Bireysel Değer” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde;(5-10)-(10-15), (5-10)-(15-20), (5-10)-(20-25), (5-10)-(25-30), (10-15)-(20-25), (10-15)-(25-30),(15-20)-(20-25), (15-20)-(25-30) arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça ilişkisel değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere ilişkin görüşlerinin mezun olduğu bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem için t-testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin EDÖ Puanlarının Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Mezun Olduğu Bölüm	N	X	Ss	sd	t	p
Bireysel Değer	Sınıf	222	4.09	.819	290	.521	.158
	Diğer	70	4.15	.884			
Sosyal Değer	Sınıf	222	3.82	.925	290	.705	.203
	Diğer	70	3.74	.935			
İlişkisel Değer	Sınıf	222	4.11	.731	290	.739	.860
	Diğer	70	4.18	.627			
Eğitsel Değerler Ölçeği Toplam	Sınıf	222	4.02	.798	290	.176	.206
	Diğer	70	4.04	.825			

($p>.05$)

Tablo 18’ deki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir

düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(290)}=.521$; $t_{(290)}=.705$; $t_{(290)}=.739$, $p>.05$). Bir başka deyişle, farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerin eğitsel değerler alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlere ilişkin görüşlerinin çalıştığı kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem için t-testine ait hesaplanan istatistikler Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin YBÖ Puanlarının Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalıştığı Kurum	N	X	Ss	sd	t	p
Bireysel Değer	MEB	249	4.14	.826	290	1.706	.977
	Özel Kurum	43	3.90	.860			
Sosyal Değer	MEB	249	3.84	.921	290	1.599	.523
	Özel Kurum	43	3.60	.943			
İlişkisel Değer	MEB	249	4.15	.679	290	1.736	.347
	Özel Kurum	43	3.95	.839			
Eğitsel Değerler Ölçeği Toplam	MEB	249	4.06	.791	290	1.745	.918
	Özel Kurum	43	3.83	.852			

($p>.05$)

Tablo 19’ daki veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(290)}=1.706$; $t_{(290)}=1.599$; $t_{(290)}=1.736$, $p>.05$). Bir başka ifadeyle, farklı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlerin alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ İLE EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERE DAİR ANALİZLER

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerler arasındaki ilişkiye dair olarak yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen veriler, Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrencilerin YBÖ ile EDÖ İlişisini Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Faktörler	YBÖ	EDÖ	Duygularla ve Stresle Başa Çıkma	Empati Kurma ve Öz farkındalık	Karar Verme ve Problem Çözme	Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce	İletişim ve Kişiler Arası İletişim	Bireysel Değer	Sosyal Değer	İlişkisel Değer
YBÖ	1	.570**	.761**	.889**	.843**	.845**	.879**	.575**	.540**	.481**
EDÖ		1	.365**	.572**	.499**	.471**	.468**	.988**	.971**	.862**
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma			1	.607**	.429**	.425**	.430**	.379**	.357**	.255**
Empati Kurma ve Öz farkındalık				1	.709**	.719**	.604**	.585**	.519**	.502**
Karar Verme ve Problem Çözme					1	.772**	.669**	.494**	.474**	.446**
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce						1	.746**	.463**	.451**	.423**
İletişim ve Kişiler Arası İletişim							1	.465**	.448**	.405**
Bireysel Değer								1	.946**	.807*
Sosyal Değer									1	.771**
İlişkisel Değer										1

Tablo 20' ye göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = .570^{**}$, $p < .01$). Boyutlar açısından incelendiğinde ise boyutlar arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür ($p < .01$). En kuvvetli korelasyonun "Bireysel Değer" ile "Sosyal Değer" arasında olduğu ($r = .946^{**}$, $p < .01$), en zayıf korelasyonun ise "Duygularla ve Stresle Başa Çıkma" boyutu ile "İlişkisel Değer" boyutu arasında olduğu görülmüştür ($r = .255^{**}$, $p < .01$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkide, hangisinin

yordayan olduğunu tespit etmeye yönelik olarak yapılmış olan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. *YBÖ ve EDÖ Arasındaki İlişkide, Hangisinin Yordayan Olduğunu Tespit Etmeye Yönelik Olarak Yapılmış Olan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	StandartHata	B	T	P	R	R ²	F	P
(Sabit)	2.936	.107			.000	.570	.325	139.501	.000*
EDÖ	.309	.026	.570	11.811	.000				
Ortalaması									

(*p <.05)

Tablo 21’e göre, p değerinin .05 anlamlılık değerinden küçük olması, iki değişken arasındaki ilişki için hesaplanmış olan R (.570) değerinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Eğitsel değerlerin, yaşam becerileri üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönde % 32.5 etkisi bulunduğu, yaşam becerilerinde ki değişimin %32.5’lik kısmını eğitsel değerlerin açıkladığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkide değişkenler açısından yapılmış olan kısmi korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular, aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Cinsiyet Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki*

Cinsiyet		N	X	S	R	p
Kadın	YBÖ	173	4.11	.453	.561**	.000
	EDÖ		3.94	.894		
Erkek	YBÖ	119	4.27	.391	.571**	.000
	EDÖ		4.14	.634		

**p<.01)

Tablo 22’ye göre, kadın öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .561, p<.01). Erkek öğretmenlerin

YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .571, $p<.01$).

Yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Yaş Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki

Yaş		N	X	S	R	p
25-30 arası	YBÖ	26	4.32	.33	.295	.144
	EDÖ		4.50	.55		
30-35 arası	YBÖ	58	4.28	.32	.258	.052
	EDÖ		4.43	.56		
35-40 arası	YBÖ	73	4.27	.44	.526**	.000
	EDÖ		4.24	.73		
40-45 arası	YBÖ	61	4.22	.34	.837**	.000
	EDÖ		4.09	.51		
45-50 arası	YBÖ	40	4.00	.52	.214	.185
	EDÖ		3.15	.78		
50'den büyük	YBÖ	34	3.80	.43	.823**	.000
	EDÖ		3.41	.78		

(** $p<.01$)

Tablo 23'e göre, yaş aralığı, 35-40 arası (r: .526, $p<.01$), olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<.01$). Yaş aralığı 40-45 arası (r: .837, $p<.01$) ve 50'den büyük (r: .823, $p<.01$) olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<.01$). Yaş aralığı 25-30 arası ($p=.144$), 30-35 arası ($p=.052$) ve 45-50 arası ($p=.185$) olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Kıdem Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki

Kıdem		N	X	S	r	p
5-10 arası	YBÖ	46	4.36	.35	.262	.061
	EDÖ		4.55	.55		
10-15 arası	YBÖ	72	4.25	.32	.387**	.001
	EDÖ		4.29	.65		
15-20 arası	YBÖ	73	4.32	.42	.603**	.000
	EDÖ		4.30	.59		
20-25 arası	YBÖ	62	3.97	.43	.360**	.004
	EDÖ		3.45	.56		
25-30 arası	YBÖ	39	3.88	.44	.543**	.000
	EDÖ		3.28	.93		

(**p<.01)

Tablo 24'e göre, kıdemleri, 10-15 arası (r: .387, p<.01), 15-20 arası (r: .603, p<.01), 20-25 arası (r: .360, p<.01) ve 25-30 arası (r: .543, p<.01), olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (p<.01). Kıdem yılı 5-10 arası (p=.262), olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (p>.05).

Mezun olduğu bölüm değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Mezun Olduğu Bölüm Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki

Mezun Olduğu Bölüm		N	X	S	r	p
Sınıf Öğrt.	YBÖ	222	4.20	.411	.619**	.000
	EDÖ		4.02	.798		
Diğer	YBÖ	70	4.10	.498	.461**	.000
	EDÖ		4.04	.825		

Tablo 25'e göre, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .619, $p<.01$). Diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .461, $p<.01$).

Çalıştığı kurum değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkiyi test etmek için yapılmış olan kısmi korelasyon analizine yönelik bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Çalıştığı Kurum Değişkeni Açısından Yaşam Becerileri ve Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişki

Çalıştığı Kurum		N	X	S	r	p
MEB	YBÖ	249	4.18	.440	.547**	.000
	EDÖ		4.06	.791		
Özel Kurum	YBÖ	43	4.10	.405	.723**	.000
	EDÖ		3.83	.852		

(** $p<.01$)

Tablo 26'ya göre, MEB'de görev yapan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .547, $p<.01$). Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin YBÖ puanları ile EDÖ puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r: .723, $p<.01$)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri ile eğitsel değerlere sahip olma düzeyleri ve bunlar arasında ilişki olup olmadığı, çeşitli değişkenler açısından yaşam becerileri ve eğitsel değerler düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bulguların tartışılmasında ilgili değişkenlerle benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmamıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri düzeylerinin “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardaki düzeyleri incelendiğinde; duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri boyutunda “Oldukça katılıyorum”, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutunda “Tamamen katılıyorum” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. En yüksek düzeyde karar verme ve problem çözme becerilerinde, en düşük düzeyde ise duygularla ve stresle başa çıkma beceri boyutunda yer almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda, aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında; yaşam becerilerinden karar verme ve problem çözme becerileri boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin “karar verme ve problem çözme becerileri” boyutuna yönelik görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeğinin diğer boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin karar verme ve problem çözme becerileri haricinde diğer yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine yakındır.

Araştırma sonucuna benzer çalışmalar yer almaktadır. Küçükkaragöz ve diğerleri (2009) çalışmalarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kurtdede Fidan ve Yıldırım (2018) öğretmen adaylarına yaptığı çalışmada farklı cinsiyetten öğretmen adayları, empati ve öz-farkındalık göstermek dışında, yaşam becerileri ölçeğinin tüm boyutları üzerinde benzer özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Yavuz, Arslan ve Gülten (2010)

çalışmalarında sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini farklı değişkenlere göre incelemişler ve araştırmanın sonucunda kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri özelliklerinin yaş değişkeni açısından “Duygularla ve Stresle Başa Çıkma” boyutuna ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Empati Kurma ve Öz farkındalık”, “Karar Verme ve Problem Çözme”, “İletişim Kişilerarası İlişki” boyutlarına ilişkin oluşan anlamlı farklılıklar incelendiğinde; 25-30 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 40-45 yaş arası ile 50 yaş üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce” boyutuna dair anlamlı farklılıklar incelendiğinde 30-35 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 35-40 yaş arası ile 50 yaş üzeri, 40-45 yaş arası ile 50 yaş üzeri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Genç öğretmenlerin yaşam becerileri özelliklerine daha fazla sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça yaşam becerilerinin özelliklerinin azaldığı söylenebilir.

Yapılan çalışmayla çelişen çalışmada Korkmaz (2019) yaş grupları farklı olan öğretmenlerin yaşam becerileri özelliklerinin benzer olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri özelliklerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça yaşam becerilerinin özelliklerinin azaldığı söylenebilir. Tan (2018) Singapur ve Finlandiya’daki öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda yaşam beceri eğitiminin uygulanabilir açıdan sürekliliğinin olması gerektiği görüşündedirler. Alanyazın tarandığında yapılan çalışmayla benzerlik gösteren Polat (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka çalışmada ise Öztaş (2001) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinde mesleki kıdemin iletişim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Tümkaya, (2011) yaptıkları araştırmada yaş ve mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinde yaşı

ilerlemiş ve tecrübeli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle yapılan çalışmayla çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mezun olduğu bölüm değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, farklı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda mezun olduğu bölüm ve çalıştığı kurum değişkenleri açısından çalışma yer almamaktadır. Bu çalışma bu alandaki eksikliği giderme açısından faydalı olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler düzeylerinin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardaki düzeyleri incelendiğinde; Bireysel Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum”, Sosyal Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum”, İlişkisel Değer boyutunda “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu değerlere sahip olması öğrencilere bu değerleri kazandırması açısından önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi sonucunda, aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlerden “Bireysel Değer”, “Sosyal Değer”, “İlişkisel Değer” boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalamasının, kadın öğretmenlerin ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile erkek öğretmenlerin “bireysel değer”, “sosyal değer”, “ilişkisel değer” boyutlarına yönelik görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha olumlu olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Eryılmaz (2017) tarafından sınıf öğretmenleri adaylarına yapılan çalışmada araştırmaya katılan 157 sınıf öğretmeni adayından 112’si kadın ve 45’i erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleki değerler ölçeğine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Bu bulgu

Eryılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Diğer bir araştırmada ise Altunay ve Yalçınkaya (2011) öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre benimsedikleri değerler karşılaştırıldığında, kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre bütün değer boyutlarına çok daha önem verdikleri belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yaşı az olan öğretmenlerin yaşı çok olan öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaş aralığı arttıkça eğitsel değerlerin azaldığı söylenebilir. Eryılmaz (2017) tarafından sınıf öğretmenleri adaylarına yapılan çalışmada 18-21 yaş grubundaki öğretmen adayları daha yüksek puanlar vermiştir. Bu bulguyu destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada ise Altunay ve Yalçınkaya (2011) 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının geleneksel değerleri, 21 yaş ve üstündeki öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışma bulguyla çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin boyutlarına ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kıdem yılının az olduğu öğretmenlerin kıdem yılının çok olduğu öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem yılı aralığı arttıkça eğitsel değerlerin azaldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mezun olduğu alan değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle, farklı bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerler ölçeğinin diğer alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, farklı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlerin alt boyutlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir.

Yaşam becerileri puanları ile eğitsel değerler puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında ,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar açısından incelendiğinde ise boyutlar arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. En zayıf korelasyonun ‘‘Duyularla ve Stresle

Başa Çıkma” boyutu ile “İlişkisel Değer” boyutu arasında olduğu, en kuvvetli korelasyonun ise “Bireysel Değer” ile “Sosyal Değer” arasında olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile eğitsel değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada birbirlerini ne düzeyde etkilediğine yönelik yapılmış olan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitsel değerlerin, yaşam becerileri üzerinde istatistiksel olarak pozitif yönde % 32.5 etkisi bulunduğu, yaşam becerilerindeki değişimin %32.5’lik kısmını eğitsel değerlerin açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin eğitsel değer özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Çeşitli değişkenler açısından yaşam becerileri ve eğitsel değer düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, aşağıda belirtilmiş olan bulgulara ulaşılmıştır:

Kadın öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yaş aralığı, 35-40 arası, olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yaş aralığı 40-45 arası ve 50’den büyük olan öğrencilerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmişti. Yaş aralığı 25-30 arası, 30-35 arası ve 45-50 arası olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kıdemi, 10-15 arası, 15-20 arası, 20-25 arası ve 25-30 arası, olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kıdemi 5-10 arası, olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

MEB’de görev yapan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yaşam becerileri ölçeği puanları ile eğitsel değerler ölçeği puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve eğitsel değerler düzeyleri ve bunların arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Hem devlet okullarında hem de özel okullarda görevde bulunan 119’u erkek, 173’ü kadın olmak üzere 292 sınıf öğretmenin örneklemi oluşturduğu bu çalışmada, veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Bolat ve Balaban (2017) tarafından geliştirilen yaşam becerileri ölçeği ve Tomul ve Çelik (2014) tarafından geliştirilen eğitsel değerler ölçeği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerinin “Oldukça katılıyorum” düzeyinde, eğitsel değerlerin “Çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca, yaşam becerilerinde ve eğitsel değerlerinde cinsiyet, yaş ve kıdem yılı değişkenleri açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ve eğitsel değerleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ve eğitsel değerler arttıkça yaşam becerilerine olumlu yönde yansıdığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırma ve incelenen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yaşam becerilerini ve eğitsel değerleri öğretmenlerin tanınması için ve bu bilgilerin öğrencilere aktarılması için, Milli Eğitim Bakanlığınca alınacak tedbirler sayesinde, öğretmenlerin seminer dönemlerinde bilgilendirici toplantılar düzenlenebilir.
2. Eğitsel değerler arttıkça yaşam becerilerinin olumlu yönde etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlere eğitsel değerleri geliştirici çalışmalara ve etkinliklere yer verilebilir.
3. Öğretmenlere verilen seminerlerde yaşam becerileri ve eğitsel değerleri geliştirebilecekleri çalışmalara yer verilmelidir.

İleriye Dönük Yapılacak Araştırmalarda Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Alanyazında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında nicel çalışmaların az olmasından dolayı araştırmacılar nicel çalışmalara yer vermelidir.
2. Sınıf öğretmenlerinin değişkenler arasındaki farklılıkların sebeplerinin incelenmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abaan, S. ve Altıntoprak, A. (2005). Nurses' perceptions of their problem solvingability : analysis of self appraisals. *Journal of Hacettepe University School of Nursing*, 62-76.
- Allport, G.W.,Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *A study of values*. (3b), Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2014). Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 825-842
- Altunay, E. ve Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(1), 5-28.
- Anderson, D. R. (2002). Charactereducation: who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27 (3), 139-142.
- Akbaş, O. (2007). Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 26–28 Kasım 2004, İstanbul, Türkiye, ss. 673–695.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argandona, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45 (1-2), 15-28.
- Aslan, M., ve Acat, B. M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1461-1474.
- Ateş, F. (2013).*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Aydın, Z. M. ve Gürler Akyol Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, Z. M. ve Akyol, Ş.G. (2013). *Okulda değerler eğitimi & yöntemler-etkinlikler kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9(1), 97-111.
- Balci, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Bennett, C. (1992). Cooperative Extension roles and relationships for a new era: Meeting public and user needs through the generation and adoption of practices and technologies-an inter dependence model and implications. Washington: USDA.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bobaroğlu, M. (2002). *Aydınlanma sorunu ve değerler*, İstanbul: Ayna Yayınları.
- Bolat, S. (1990). *Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boysan, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemalar, başa çıkma stilleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere yönelik bir model sınaması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bridge, B. (2004). *Etik değerler eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 92-96.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değer uygulamalarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canel, N., A. (2012). *Aile yaşam becerileri* (2. Baskı). İstanbul: Nakış Ofset.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routhledge.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care*, 22 (3), 12-21.
- Coughlan, A. (2007). Learning to learn: Creative thinking and critical thinking. *DCU Student Learning Resources*. <https://www4.dcu.ie/sites/default/files/students/studentlearning/creativeandcritical.pdf> (Erişim Tarihi: 13.02.2019).
- Curtiss, P. R. & Warren, P. W. (1974). *The Dynamics of Life Skills Coaching*. Canada.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Chiu, M. S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7, 55-79.
- Chow, J., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77, 251-278.
- Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama Yolu ile Karar Verme Becerisinin Kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 18-30.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K. & Heke, I. (2004). Enhancing Youth Development Through Sport. *World Leisure Journal*, 3, 38-49.
- Dewey, J. (1997). *How we think?*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (Çev: H.A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Doğanay, A. (2007). "Değerler Eğitimi". İçinde; *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşımı* (3. Baskı), (Ed: Cemil Öztürk), ss. 255-284. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin değer sistemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Emir, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43 (2) 44-48.
- Er, H. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Alguları İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2011). İlköğretim İkinci Kademedeki Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 1-10.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev: N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi
- Gagne, R. M. (1980). *The Condition of Learning*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R., & Walumbwa, F. (2005). Can You See The Real Me? A Self Based Model of Authentic Leader and Follower Development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3),343-372.
- Gatumi, J.C. & Kathuri, W. N. (2018). An Exploration of Life Skills Programme on Pre-school Children in Embu West. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 1-6.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A simple Guide and Reference*. Newyork: Routhledge.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. *Millî Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 29-51.
- Göktürk İnce, F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gulhane, T. F. (2014). Life Skills Development Through School Education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 1(6), 28-29.
- Guy, G. V., Spalding, W. B., & Westcott, H. E. (1961). The Role of Values in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 12 (1), 12-17.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38).
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Konya Selçuklu Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. (2012). Pedagojik Gelişim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Gelişim Düzeyi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 48-68.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hanley, G. P., Heal, N. A., Tiger, J. H., & Ingvarson, E. T. (2007). Evaluation of a Classwide Teaching Program for Developing Preschool Life Skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 277-300.

- Hendricks, P. (1998). Developing Youth Curriculum Using The Targeting Life Skills Model. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.
- Hinde, R. A. (1971). Development of Social Behaviour. *Academic Press*, ,3, 1-68.
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, Novelty Seeking, and Consumer Creativity. *Journal of Consumer Research*, 7 (3), 283-295.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional Design Models for Well-structured and Ill Structured Problem Solving Learning Outcomes. *Educational Technology Research And Development*, 45(1), 65-94.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. *The IUP Journal of Soft Skills*, 5 (3), 35-45.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam Becerileri Programının 4 Yaş Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kayser, B. (1994). Nutrition and Energetics of Exercise at Altitude. *Sports and Medicine* , 17, (5), 309 – 323,
- Kazu, İ. Y. ve Şentürk, M. (2010). İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 244-266.
- Kenan, S. (2009) Modern Eğitimde Kaybolan Nokta: Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Kennedy, F. & Pearson, D. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring Life Skills of Disadvantaged Children in the Developing World. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 197-210.
- Kia-Dehi, N, K. (2016). Comparing the Effects of Life Skills Training on Male and Female High School Students' Self-esteem in Sari. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(1), 212-219.
- Koç, B., Yüksel, T. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 306-390.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Arasında Yaşam Becerileri Eğitimi Yoluyla I. Kademedeki Edinilmiş Değerleri Pekiştiren Gelişimsel Bir Model Önerisi, <http://acikarsiv.aydin.edu.tr/jspui/handle/1/222> (Erişim Tarihi: 01.02.2019).
- Korkmaz, Ç. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Yaşam ve 21. Yüzyıl Öğreten Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kurt, Ü. (2003). *Karar Verme Sürecinde Yöneticilerin Kişilik Yapılarının Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. ve Yıldırım, N. (2018). An Investigation Of Preservice Teachers' Life Skills In Terms Of Various Variables. *European Journal of Education Studies*, 5(4), 105-113.
- Kurtdede Fidan, N. ve Aydoğdu, B. (2018). Life Skills From The Perspectives of Classroom and Science Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 32-55.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 33-54.

- Küçükkaragöz H., Deniz H., Ersoy E. ve Karataş E. (2009). İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/200.pdf> (Erişim Tarihi: 01.02.2019)
- Marruncheddu, M.A.S. & Weidinger, W. (2016). “Life Skills Education As A Means Of Empowerment For Teachers And Students: A Case Study From Romania”. https://phzh.ch/globalassets/ipe.phzh.ch/projekte/europaweite-projekte/face-life-skills/life-skills-education-as-a-means-of-empowerment.-sabrina-marruncheddu_wiltrud_weidinger.pdf (Erişim Tarihi: 13.02.2019).
- Mason, R.L., Gunst, R.F. & Hess, J.L., (2003). Statistical Design and Analysis of Experiments With Application to Engineering and Science. *John Wiley & Sons Publication*, 5, 200-214.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2013). *Değerler eğitimi kılavuzu*. Erzurum: Zafer Ofset Matbaacılık.
- MEB (2016). Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/02113646_18_sura.pdf (Erişim: 15 Şubat 2019).
- Milson, A. J. & Mehlig, L.M. (2002). Elementary School Teachers Sense Of Efficacy For Character Education. *The Journal of Educational Research*, 96 (1), 47-53.
- Munsi, K. & Guha, D. (2014). Status Of Life Skill Education İn Teacher Education Curriculum Of SAARC Countries: A Comparative Evaluation. *Journal of Education & Social Policy*, 1(1), 93-99.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Noone, J. (2002). Concept Analysis Of Decision Making. *Nursing Forum*, 37 (3), 21-32.
- Nosich, G. M. (2012). Eleştirel düşünme rehberi (Çev: B. Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okech, D. O. & Role, E. M. (2015). Implications Of Life Skills Education On Character Development İn Children: A Case Of Hill School. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 5, 173-181.
- Özalp, K. (2014). *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özbay, G. (2017). *Pozitif Genç Gelişimi Temelli Sınıf Rehberliği Programının İlkokul Öğrencilerinin Yaşam Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özdemir, E. (2015). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. İçinde;Tarama Yöntemi* (Ed: M. Metin), ss. 77-97. Ankara: Pegem Yayınları
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705.
- Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.

- Paul, R. & Elder, L. (2012). *Critical Thinking: Tools For Taking Charge Of Your Learning and Your Life*. Upple Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Pujar, L.L. & Patil, S.S. (2016). Life skill Development: Education Alempowerment Of Adolescentgirls. *RA Journal of AppliedResearch*, 2(5), 468-472.
- Prasertcharoensuka, T., Somprachb, K. ve Ngangc, T. K. (2015). Influence of Teacher Competency Factors andS tudents' Life Skills on Learning Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18(6), 566-572.
- Rahmati, B.,Adibrad, N., &Tahmasian, K. (2010). The Effectiveness Of Life Skill Training On Social Adjustment in Children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 870-874.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Sosyal Değerler Eğitimi Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127),64-70.
- Subasree, R. & RadhakrishnanNair, A. (2014). The Life Skills Assessment Scale: The Construction And Validation Of A New Comprehensive Scale For Measuring Life Skills. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19, (1), 50-58
- Sreekumar, VN. (2016). Life Skill Education Among Adoloscents. *International Journalof Development Research*, 6 (11), 10188-10191.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2015). Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından İncelenmesi. *INESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(5), 1-12.
- Şentürk-Aydın, R. ve Nazlı, S. (2014). Yaşam Becerileri Psikoeğitim Programının Boşanmış Aile Çocuklarının Uyum Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *SosyalPolitika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153.
- Tan, S. (2018). *Life Skills Education: Teachers' Perceptions İn Primary School Classrooms İn Finland and Singapore*. (Unpublished Graduate Thesis). University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Tekin, E. ve Kırcaali İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Tomul, E. (2014). Sınıfta Öğretmen - Öğrenci İletişimi. İçinde; *Etkili Sınıf Yönetimi* (Ed. H. Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2012). *İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak için önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları (Siirt ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Türk Dil Kurumu (2019). "Türkçe Sözlük", http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c5ca313ecf166.25991180 (Erişim Tarihi: 16.01.2019).
- The World Health Organization's. (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

- The World Health Organization. (1997). Life Skills Education In Schools. Programme on Mental Health. Division Of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. *World Health Organization*.
- United Nations (2003). *Life Skills Training Guide for Young People: HIV/AIDS and Substance Use Prevention. Module 7 Life Skills*. United Nations. New York.
- Yaman, E. (2016). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*, (27), 123-134.
- Yavuz, G., Arslan, G. ve Gülten, D. C. (2010). The Perceived Problem Solving Skills Of Primary Mathematics And Primary Social Sciences Prospective Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1630–1635.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. İçinde; *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: M. Safran),ss. 68-224. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2017). Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Uygulanan Yaşam Becerisi Eğitim Programının Çocukların Yaşam Becerilerine ve Sosyal Uyumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(24), 407-416.
- Wilson, S. & Cameron, R. (1996). Student Teacher Perceptions of effective teaching: a Developmental Perceptive. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 181-195.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Uygulama İzin Belgesi.....	79
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	80
Ek 3: Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ).....	81
Ek 4: Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ).....	82
Ek 5: Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) Kullanım İzni.....	83
Ek 6: Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) Kullanım İzni.....	84



EKLER

Ek 1: Uygulama İzin Belgesi



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.24311546
Konu: Araştırma İzni (Veysel Karani GÜLEÇ)

17.12.2018

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı' nın 17/12/2018 tarihli ve 605.01-E.24280801 sayılı Olurları,
b) 11/12/2018 tarihli ve 17851 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Veysel Karani GÜLEÇ'in "Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Eğitsel Değerleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2018-2019 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazınızda isimleri belirtilen okullarda görevli öğretmenlerine araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebi bulunmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Musa DİNÇGEZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (...sayfa)

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.
2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR (Memur)
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 2137604 / 207 Faks (0 272) 2137605

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırma, siz sınıf öğretmenlerinin “Yaşam Becerileri” ile “Eğitsel Değerleri” arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmaktadır. Bu araştırma ile sizleri daha iyi tanımak ve sizlere daha fazla yardımcı olmak hedeflenmektedir. Araştırmada sizden hiçbir kimlik bilgisi istenmemektedir. Araştırma ile elde edilecek sonuçlar kişiler deşifre edilmeden genel bir çerçevede değerlendirilecektir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Lütfen size en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe (x) işareti koyunuz. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi için ankette verilen bütün sorulara lütfen içtenlikle cevap verilmesi gerektiğini unutmayınız.

Araştırmaya ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim.

Veysel Karani GÜLEÇ

A. Kişisel Bilgiler:

- 1. Cinsiyetiniz :** 1. Kadın () 2. Erkek ()
- 2. Yaşınız :** 1. 25-30 arası() 2. 30-35 arası() 3. 35-40 arası() 4. 40-45 arası()
5. 45-50 arası () 6. 50'den büyük()
- 3. Kıdeminiz :** 1. 5-10 arası() 2. 10-15 arası() 3. 15-20 arası()
4. 20-25 arası() 5. 25-30 arası()
- 4. Mezun Olduğunuz Bölüm :** 1. Sınıf Öğretmenliği () 2. Diğer ()
- 5. Çalıştığınız Kurum :** 1. Milli Eğitim Bakanlığı () 2. Özel Kurum ()

Ek 3: Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ)

YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki tabloda çeşitli yaşam becerileri ifadeleri verilmiştir. Size uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneğe (x) işareti koyunuz.

No	Yaşam Becerileri İfadeleri	Hiç	Az	Orta	Oldukça	Tamamen
		1	2	3	4	5
1	Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.					
2	Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim.					
3	Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.					
4	Olumsuz duygularla başa çıkabilirim.					
5	İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim.					
6	Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim.					
7	Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim.					
8	Bedensel becerilerimi gösterebilirim.					
9	Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.					
10	İlgi alanlarıma yönelebilirim.					
11	Kendimi karşıdaki bireyin yerine koyabilirim.					
12	Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.					
13	Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.					
14	Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.					
15	Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim					
16	Lütfen bu bölüme işaretleme yapmadan diğer soruya geçiniz.					
17	Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.					
18	Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.					
19	Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.					
20	Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.					
21	Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.					
22	Problem çözme planının adımlarını uygulayabilirim.					
23	Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.					
24	Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.					
25	Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.					
26	Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.					
27	Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim					
28	Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.					
29	Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.					
30	Bir konu hakkında konuşurken karşıdaki kişiye tolerans gösterebilirim.					
31	İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.					

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4: Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ)

ÖĞRETMEN EĞİTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Madde No	Sıra	Bu okulda öğretmenler;	Hic	Kısmen	Katılıyorum	Çoğunlukla	Tamamen	Hangi Maddenin Hangi Boyuta Girdiği
			1	2	3	4	5	
1	1	Mesleki rollerine uygun davranırlar.						ilişkisel değerler
7	2	Yol gösterici ve aktif olmayı amaçlar						ilişkisel değerler
4	3	Huzurlu ve şefkatli bir ortam yaratmak amacındadırlar						ilişkisel değerler
5	4	Yeni öğrenme yollarına kuşuklu yaklaşırlar						ilişkisel değerler
7	5	Değişikliklere hazır ve esnekler						sosyal değerler
8	6	Öğrencileri için buradadırlar						ilişkisel değerler
9	7	Her şeye açık ve dürüstler						sosyal değerler
10	8	Birbirlerinin ihtiyaçlarına duyarlıdırlar.						sosyal değerler
11	9	Başkalarından bekledikleri davranışları kendileri de davranırlar						sosyal değerler
12	10	İşbirliğinde demokratiktirler						sosyal değerler
13	11	Velilerle işbirliği yaparlar						ilişkisel değerler
14	12	Okulları dışındaki insanlarla işbirliği yaparlar						sosyal değerler
15	13	Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini kullanırlar						sosyal değerler
16	14	Farklılıkları hoş görmek için eğitim verirler						ilişkisel değerler
17	15	Bireysel çıkarlarından çok toplumun çıkarlarını düşünürler						sosyal değerler
19	16	Doğal çevreye karşı duyarlıdırlar						bireysel değerler
20	17	Birbirlerine yardım eder ve cesaretlendirirler.						sosyal değerler
22	18	Okullarında iyi geleneklerin oluşmasını sağlarlar						bireysel değerler
23	19	Hatalarını kabul etmeyi ve bunlardan ders çıkartmayı öğrenirler.						sosyal değerler
24	20	Doğru ve yanlış ayırt etmeyi öğrenirler						bireysel değerler
25	21	İşlerini dürüstçe değerlendirmeyi öğrenirler						bireysel değerler
26	22	Çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerde nazik davranırlar.						bireysel değerler
27	23	İşlerine karşı olumlu bir tutum izlerler						bireysel değerler
28	24	Barış içinde ve birlikte çalışmayı alışkanlık haline getirirler						bireysel değerler
29	25	Ellerinden gelen en iyi çabayı sergilerler						bireysel değerler
30	26	Uzlaştıkları ortak kurallara uyar ve saygı duyarlar						bireysel değerler
31	27	Birbirlerinin fiziksel ve psikolojik mahremiyetine saygı duyarlar						bireysel değerler
33	28	Okulun eşyalarını (ve mülkünü) korur.						bireysel değerler
34	29	Okullarında eğitsel bir ortamı oluşturma çabasındadırlar.						bireysel değerler
35	30	Mesleki gelişimleri için sorumluluk alırlar						bireysel değerler
36	31	Görevleri ile ilgili sorumluluk alırlar						bireysel değerler
37	32	Çalışma arkadaşları ile ilgili sorumluluk alırlar						bireysel değerler
39	33	Çalışma arkadaşlarına güvenirler						bireysel değerler
41	34	Bilgi ve becerilerinin olası en iyi standartlara ulaşması için çalışırlar.						bireysel değerler
42	35	Oluşturdukları hedeflere ulaşmaya çalışırlar						bireysel değerler



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5: Yaşam Becerileri Ölçeği (YBÖ) Kullanım İzni

✉ **yavuz bolat**

24.09.2018

YB

Kime: veyselkaranigulec@gmail.com [Ayrıntılar](#)

Merhaba Veysel,

Yapmayı planladığın çalışmada ölçeği kullanabilirsin. Ekte ölçeği gönderiyorum. Çalıştığın Hocana selamlarımı ilet.

Saygılar.

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



veysel karani güleç

<veyselkaranigulec@gmail.com>, 21 Eyl

Ek 6: Eğitsel Değerler Ölçeği (EDÖ) Kullanım İzni

İlet: Öğretmen eğitsel değerler ölçeği

21 Eylül 2018 12:08

Sayın,

Veysel Karani Güleç,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sınıf

Öğretmenliği Yüksek Lisans Tez

çalışmasında kullanmak üzere istenen "

Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği "ni

kullanmanıza izin verilmiştir.

Çalışmanızda başarılar dileriz. Ölçek ve

ölçeğin yayını makale ektedir.

Doç.Dr. Kazım ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Yönetimi ABD.



ÖZGEÇMİŞ

Veysel Karani GÜLEÇ, 1988 yılında Afyonkarahisar’da doğdu. İlköğretimini Kazım Özer İlköğretim Okulu’nda tamamladı. Eğitim hayatına Afyon Lisesi’nde devam etmiştir. 2010 yılı Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 2010 yılında Kamu Personeli Seçme Sınavına girerek Afyon ili Çobanlar ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Şu an Sülümenli Kasabası’nda görevine devam etmektedir. Daha sonra Açıköğretim Fakültesi Sosyoloji bölümünden mezun olmuştur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans eğitimine başlamıştır.



