



T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI  
ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(İstanbul Örneği)

Gizem YAKAR

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Nilgün SARP

İSTANBUL-2020

T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI  
ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ  
(İstanbul Örneği)

Gizem YAKAR

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Nilgün SARP

İSTANBUL-2020



## ÖZET

### ÇOCUK GELİŞİMİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Dünya Sağlık Örgütü tarafından sınıflandırılan beş temel yaşam becerisi alanındaki durumlarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan üç vakıf üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan yaşam becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlarla; cinsiyet, mezun olduğu lise türü, çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri, öğrencinin sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. İstatistiksel analizler kapsamında normal dağılıma uygunluğunun test edilmesi için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Yaşam becerileri düzeyi ile alt boyutları arasındaki ilişkinin testi için Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Yaşam becerileri düzeyinin ve alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalarında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22.0 programında yapılmış olup, anlamlılık düzeyi tüm değerler için  $p < 0,05$  olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam becerileri alt ölçek puanları orta ve yüksek düzeyde bulunurken, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, ebeveynlerinin öğrenim durumu ve yerleşim yeri değişkenlerine göre alt ölçeklerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Gelişimi, Yaşam Becerileri, Yaşam Becerileri Ölçeği

## **ABSTRACT**

### **EXAMINATION OF THE LIFE SKILLS OF CHILD DEVELOPMENT UNDERGRADUATE STUDENTS**

The aim of this study is to examine the status of students studying in the Department of Child Development in five basic life skills areas classified by the World Health Organization. The sample of the study consists of 259 students studying in the Department of Child Development, Faculty of Health Sciences, in three foundation universities in Istanbul. Life skills scale, which consists of 30 items, developed by Bolat and Balaman (2017) was used as the data collection tool in the study. With the scores obtained from the scale; Differentiation levels were analyzed according to variables such as gender, type of high school, place of childhood, grade level of the student, and parental education. Shapiro-Wilk test was used to test compliance with normal distribution within the scope of statistical analysis. Spearman Correlation Analysis was used to test the relationship between life skills and its sub-dimensions. Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to compare the level of life skills and sub-dimensions according to various variables. Statistical analyzes were made in IBM SPSS Statistics 22.0 program, and the significance level was evaluated as  $p < 0.05$  for all values.

As a result of the research, while the life skills subscale scores of the students studying in the Child Development Department were found at medium and high levels, no statistically significant difference was found according to the variables of gender and the type of high school they graduated from. It was observed that there was a statistically significant difference between the subscales according to the variables of the students' level of education and the education level of their parents and the place of residence.

**Keywords:** Child Development, Life Skills, Life Skills Scale

## ÖNSÖZ

Araştırmamda bana yol gösteren, her konuda olumlu eleştirileriyle yönlendiren, deneyimlerini esirgemeyen danışmanım ve kıymetli hocam Prof. Dr. Nilgün SARP'a; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini paylaşan ve araştırma yapmaya yönlendiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nurper ÜLKÜER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Filiz SHİNE EDİZER'e; araştırmanın son halini almasını sağlayan kıymetli jüri üyelerine;

Aynı yerde öğretmenlik yapma şansını da bulduğum, hayata dair her konuda keyifle sohbet ettiğim ve istatistiksel analizler konusunda yardımcı olan değerli dostum Doç. Dr. Sadiye KELEŞ'e;

Araştırma sürecinde her türlü desteği veren, beni motive eden, sıkıntılı süreçlerde anlayışını ve ilgisini esirgemeyen değerli aileme; enerjisiyle beni neşelendiren canım yeğenim Kaan İnan YAKAR'a;

Araştırmamda veri toplamama yardımcı olan, önerileriyle katkı sağlayan dostum Serap KUDRET'e; yüksek lisans eğitiminin bana kazandırdığı, fikirleriyle farklı bakış açılarına yönlendiren dostum Koray TÜLEK'e; her türlü anlayışı ve desteği gösteren iş arkadaşlarım Neşe Aslı MİNNETOĞLU, Ayşen KARAGÖZ ve Altan ALAYBEYOĞLU'na

Araştırmaya katılan sevgili öğrencilere;

Teşekkürlerimi sunarım.

## BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

29.07.2020

Gizem YAKAR

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>BEYAN FORMU</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Hipotezler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
<b>2. GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>5</b>
2.1. Yaşam Becerileri.....	5
2.2. Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması.....	8
2.2.1. Karar Verme Becerileri.....	9
2.2.2. Problem Çözme Becerileri.....	14
2.2.3. Empati Kurma Becerileri .....	19
2.2.4. Öz Farkındalık Becerileri.....	24
2.2.5. İletişim Becerileri .....	29
2.2.6. Kişilerarası İletişim Becerileri .....	37
2.2.7. Duygularla Başa Çıkma Becerileri .....	42
2.2.8. Stresle Başa Çıkma Becerileri .....	47



2.2.9. Yaratıcı Düşünme Becerileri .....	55
2.2.10. Eleştirel Düşünme Becerileri .....	61
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>68</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	68
3.2. Çalışma Grubu ve Örnekleme .....	68
3.3. Veri Toplama Araçları .....	68
3.3.1. Yaşam Becerileri Ölçeği .....	68
3.3.2. Sosyo-Demografik Bilgi Formu .....	69
3.4. Veri Toplama Süreci .....	69
3.5. Verilerin Analizi .....	69
3.6. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi .....	70
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>71</b>
4.1. Katılımcılara Ait Özellikler .....	71
4.2. Katılımcıların Yaşam Becerileri Düzeyleri .....	73
4.3. Yaşam Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları .....	75
4.4. Yaşam Becerileri Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Çeşitli Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi .....	75
<b>5. TARTIŞMA.....</b>	<b>81</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>91</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>93</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>105</b>
EK 1: Etik Kurul Onayı .....	105
EK 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu .....	106
EK 3: Sosyo-Demografik Bilgi Formu .....	108
EK 4: Yaşam Becerileri Ölçeği .....	109
EK 5: Kurum İzinleri .....	110

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1:</b> Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	71
<b>Tablo 2:</b> Katılımcıların Aldıkları Dersler .....	73
<b>Tablo 3:</b> Katılımcıların Yaşam Becerileri Eğilimleri.....	73
<b>Tablo 4:</b> Alt Ölçekler Arası İlişki .....	75
<b>Tablo 5:</b> Cinsiyet Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi.....	75
<b>Tablo 6:</b> Sınıf Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi.....	76
<b>Tablo 7:</b> Mezun Olunan Lise Türü Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi .....	77
<b>Tablo 8:</b> Yerleşim Birimi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi .....	78
<b>Tablo 9:</b> Annenin Eğitim Düzeyi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi .....	78
<b>Tablo 10:</b> Babanın Eğitim Düzeyi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi .....	79

## KISALTMALAR DİZİNİ

- A PA** : American Psychological Association (Amerikan Psikologlar Derneği)
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
- UNICEF** : United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş  
Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu)
- WHO** : World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)



# GİRİŞ

Günümüz dünyasında gelişmeler çok hızlı yaşanmaktadır. Bireylerin kendi aralarında bilgi alışverişinde bulunmasının yanında, bilginin sürekli yeniden üretilmesi önemli bir hal almaktadır. Bilginin birey ve toplum üzerinde etkili bir güç haline gelmesi, yeniden üretilerek işlevselliğinin artmasıyla sağlanmaktadır. Bundan dolayı eğitim bireylere sadece bilgi vermekte kullanılmamalıdır. Bireyin, bilgiye nasıl ulaşılacağı, bilgiyi nasıl elde edeceği ve kullanacağı hakkında da yönlendirmeler yapması beklenmektedir (Meydan, 2018).

Eğitim; rekabetçi, hızlı ve sürekli değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi ve bireylerin donanımını arttıracak programlar oluşturmayı hedeflemektedir (Eskici ve Özsevgeç, 2018). Eğitim öğretim sürecinde uygulanan programlarda, yeni öğrenme kuramlarının ortaya çıkması, sürekli gelişmekte olan teknolojinin takibi, yeni bilgilerin önem kazanmasıyla değişim zorunlu hale gelmektedir. Eğitim sistemleri dünya genelinde, “21. Yüzyıl Becerileri” ve “Yaşam Becerileri” olarak tanımlanan, toplumun talep ve ihtiyaçlarını ön plana alan bazı becerilere odaklanmaktadır (Cansoy, 2018; Deveci, Konuş ve Aydın, 2018).

Eğitim sistemleri, öğrencinin bilgiyi yaşantıya dönük ve anlamlı hale getirmesi için sürdürülebilir ve kapsamlı müdahalelerle sürekli düzenlenmektedir. Bilgi düzeyini ölçen ve bu ölçüm sonucunda öğrenciyi değerlendiren anlayış önemini kaybetmektedir (Ursavaş ve Karal, 2019). Öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları ve şimdiki zamanda yaşadıkları zorluklarla mücadele edebilmeleri için, öğrenme kavramı bazı yetenekleri konu almaktadır (Deveci ve ark., 2018).

Eğitim sisteminde öğrencilerin bilimsel olarak yeterli olmalarına rağmen, bu yeterliliklerini nerede ve nasıl kullanabileceklerini bilmeleri beceri olarak adlandırılmaktadır (Eskici ve Özsevgeç, 2018). Eskiden işçi eğitiminde ve sanayi alanında kullanılan, ustalık gerektiren ve gözle görülebilen davranışlar olarak tanımlanan beceri yaklaşımı, 1960’lı yıllarda eğitim sisteminde de uygulanmaktadır. İlk olarak eğitim sisteminde öğrencinin merkeze alınmasının önemi belirtilerek ve yapılandırıcı yaklaşım ile birlikte kullanılmaktadır (Güneş, 2012). Beceri ayrıca karşılaşılan probleme çözüm

yolu bulmayı, görev ve iş bilincinde olmayı, hem bilgiyi hem de niteliği birlikte kullanarak çözülmesi zor görevleri başarmayı da ifade etmektedir (Cansoy, 2018).

Yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesi ve geliştirilen eğitimlerin uygulanması için birçok ülkede girişimler başlatılmaktadır. Bu eğitim, günlük yaşamda karşılaşılan ihtiyaçların ve zorlukların üstesinden gelmek için ihtiyaç duyulan becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Deveci ve ark, 2018). Eğitimin öğrenciyi; araştırmasını, bilgiye ulaşmasını, ulaştığı bilgiyi analiz etmesini, çıkan sonuçları değerlendirebilmesini, sorgulamasını, teknolojiyi etkin şekilde kullanmasını, karşılaştığı problemlere çözüm bulmasını, karar vermesini, yaratıcı ve eleştirel düşünmesini, empati ve işbirliği yapmasını, sorumluluk almasını, yaşadığı topluma ve kültürüne katkı sağlamasını geliştirecek düzeyde olması beklenmektedir (Cansoy, 2018; Güneş, 2012; Yücel ve Kanyılmaz, 2018).

Aktif öğrenme pedagojisiyle de ilgili olan yaşam becerileri eğitimi, bireylerin öğretme ve öğrenme sürecine dinamik ve aktif katılımı gerekli kılmaktadır. Tartışma, problem çözme, durum analizi yapma, rol oynama gibi öğretim metotlarıyla da birleştirilen eğitim, bireylerin kendi gelişim süreçlerini fark etmelerini sağlamakta ve onları eğitimin içine katmaktadır (Öztürk ve Bektaş, 2018).

Yaşam becerileri, bireylerin toplumda üretici birey olmalarında, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk ve sorunlarla baş etmelerinde bütünleyici ve belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yaşam becerileri kavramını ilk kullanan kurumlar arasında bulunmaktadır (İşmen Gazioğlu ve Canel, 2015). UNESCO ve UNICEF de yaşam becerilerinin öneminden bahsetmektedir (Tanrıku, Ziyai, Erol, Gündoğdu ve Dikmen, 2018). WHO (1999), dünyadaki birçok ülkede okullarda yaşam becerileri eğitimini geliştirme ve uygulama girişimlerinde bulunmaktadır. Günlük hayatta zorluklarla başa çıkabilmek, talepleri uygun şekilde dile getirebilmek ve sosyal becerilerin gelişmesi için beş temel yaşam becerisi alanı belirlemektedir. Bu beceriler:

- Karar verme ve Problem çözme,
- Yaratıcı ve Eleştirel düşünme,
- İletişim ve Kişiler arası iletişim,

- Öz farkındalık ve Empati,
- Stresle ve Duygularla başa çıkma

Olarak belirlenmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi lisans öğrencilerinin Dünya Sağlık Örgütü tarafından sınıflandırılan beş temel yaşam becerisi alanındaki durumlarını incelemektir. Tez çıkan sonuçlar neticesinde; öğrencilerin yaşam becerilerine düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi, konu hakkında bilgi sağlama ve literatüre katkı yapma hedeflemektedir.

### **1.2. Hipotezler**

H1: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.

H2: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri okudukları sınıfa göre farklılık gösterir.

H3: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri mezun oldukları liseye göre farklılık gösterir.

H4: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri öğrencilerin çocukluğunun geçtiği yere göre farklılık gösterir.

H5: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterir.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Mezun olduklarında “Çocuk Gelişimcisi” unvanını alan Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencileri, 0-18 yaş grubu aralığındaki; özel gereksinimi olan ya da normal gelişim gösteren, kronik ve akut hastalığı olan, sığınmacı, mülteci, göçmen, korunmaya muhtaç ve risk altındaki çocuklarla çalışmaktadır. Çocukların; motor, duygusal, sosyal, bilişsel, fiziksel, öz bakım becerileri gibi bütün gelişim alanlarına dair geniş çerçevede tarama, değerlendirme, tanılama yapmaktadır. Çocuk Gelişimi Bölümü mezunlarının; Milli

Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kız Meslek ve Anadolu Meslek Liseleri, özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezleri, okul öncesi eğitim kurumları, çocuk kulüpleri, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurum ve kuruluşlar, Sağlık Bakanlığına bağlı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezleri, özel ve resmi hastaneler gibi farklı dallarda çalışmaktadır (Üsküdar Üniversitesi, 2020).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu yaşam becerilerine sahip olmalarındaki önem dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin, yaşam becerileri geliştirebilmesinde etkili olabilmeleri için sahip olması gereken bazı yaşam becerilerinin bulunması gerektiği düşünölmektedir (Bolat ve Balaman, 2017).

Bu düşünöceden de yola çıkarak farklı sektörlerde çocukla çalışacak ve iletişim içinde olacak bireylerin; karar verme, empati kurma, problem çözme, yaratıcı düşünme, iletişim, kişilerarası iletişim becerileri gibi yaşam becerilerine sahip olması önem kazanmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmaya farklı üniversitelerin Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, veri toplama araçlarında gerçeğe uygun cevap verdikleri
2. Araştırmada veri toplama aracının öğrencilerin yaşam becerilerini ölçtüğu varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Araştırma, İstanbul'da bulunan üç Vakıf Üniversitesinin, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü 2019–2020 yılında öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler ve “Yaşam Becerileri Ölçeği” ile kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## GENEL BİLGİLER

### 2.1. Yaşam Becerileri

Günümüzde sosyal, toplumsal, ekonomik, siyasi, bireysel vb. birçok alanda gittikçe karmaşıklaşan dünya, bazı değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Özellikle eğitim alanında olmak üzere birçok alanı farklı boyutlarda etkileyerek değişime uğratmaktadır (Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümlüoğlu, 2019). Artık bilgiyi depolayan kişiler yerine, bilgiyi yeni bilgiler üretmek üzere işleyebilen ve ürettikleri bilgileri hayatında faydalı bir şekilde kullanabilen, sorgulayan ve düşünen kişilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Öztürk ve Bektaş, 2018; Sever ve Ersoy, 2019).

Eğitim, kişileri iş hayatına hazırlarken hayatta karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak ve hayatlarını kolaylaştıracak etkinlikler de sunmalıdır. Okul dışı yapılan öğrenme etkinlikleriyle bilişsel becerileri güçlendiren etkinlikler birleştirildiğinde kişi de tüm potansiyelini ortaya çıkarmaktadır. Bunun için de matematik, dil, fen bilimleri vb. konularla birlikte yetişkin oldukları zaman üstlenecekleri girişimci, çalışan, ebeveyn, yönetici gibi rollerinde de başarılı bir şekilde üstesinden gelmeleri beklenmektedir (Yalçın, 2018).

Öğrenme kavramı, öğrencinin eğitim ve öğretim süreci sonucunda oluşan davranış değişikliğini belirtmektedir. Günümüzde ise oluşan bu davranış değişikliğinin farklı sınıflandırmalara gidilerek beceri temaları oluşturulmaya çalışılması önem kazanmaktadır (Deveci ve ark., 2018). Bireylerin yaşamlarını ve çalışma hayatlarını sağlıklı sürdürebilmeleri için becerilerin önemi vurgulanmaktadır. Bireylerden, dünyada gelişen olayları yorumlayarak kendi fikirlerine yönelik özgün ürünler üretmeleri beklenmektedir (Cansoy, 2018). Yaşam becerileri bireylerin toplumda özsaygılarını artırma, daha esnek ve uygun davranışlara sahip olmaları için bireyleri güçlendirmektedir (Jamali, Sabokdast, Nia, Goudarzian, Beik ve Allen, 2016).

Beceri kavramının birçok özelliği bulunmaktadır. Karmaşık bir yapıya sahip olan kavram; bilgi, tutum, uygulama ve teknik bilgilerin birleşimi sonucu bilinçli bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Becerinin bütün bileşenleri uygulamada dikkate alınmaktadır. Yaşa ve eğitim kademelerine göre değişiklik ve sürekli gelişme göstermektedir. Karşılaşılan



başka görevleri başarmak için farklı durumlara da aktarılmaktadır. Beceri yönetme ve sahip olduğu beceri hakkında bireyi bilinçlendirme çalışmalarına da yer vermek gerekmektedir. Ülkeler eğitim programlarında özellikle, bireysel, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin önemini vurgulamaktadır (Güneş, 2012).

Yaşam boyu öğrenme ve kaliteli eğitim, öğrenciyi merkeze alan cinsiyet, etnik köken, coğrafi konum gibi faktörlere bağlı öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına gereksinim duyduğu fikrine dayanmaktadır (Buchert, 2014). Değişime uyum sağlayan bireyler yetiştirmek için, bilgi veren ya da teknik becerilerden oluşan bir sistemden çok, yaşam becerilerinin öne çıktığı bir eğitim sistemi önemli olmaktadır (Cansoy, 2018). Gelişmiş eğitim ve öğretim programları, öğrencinin bütün gelişim alanlarını destekleyerek, araştırma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, demokratik hak ve sorumluluklara önem verme, sorgulama, teknolojiyi takip etme, bilimsel gelişmelere uyum sağlama, sorun çözme gibi becerileri ön plana almaktadır (Çelikkaya ve ark., 2019; Öztürk ve Bektaş, 2018).

Dünya çapında yaşam becerileri programları yaygınlaşmakta ama programın bireysel tutum ve davranış üzerindeki etkisi hakkında çok bilgi sahibi olunamamaktadır. Yaşam becerileri ve programları dünya çapında önem kazanmasına ve yaygınlaşmasına rağmen, bu beceriler yoluyla kazanılan becerilerin değerlendirilmesi nadir olarak yapılmaktadır (UNICEF, 2012). Yaşam becerilerinin, bireylerin gelişmesine ve başarılı olmalarına yardımcı olacak birçok ortak anahtar içermektedir. Bunlarla beraber çeşitli çalışmalar, taklit, takviye ve modelleme gibi yaklaşımlarla becerinin kazandırılması önem kazanmaktadır (Nasheeda, Abdullah, Krauss ve Ahmed, 2019). Yapılan araştırmalar, anksiyete, depresyon, öfke, düşük benlik saygısı, kişilerarası çatışma ve bağımlılık gibi sosyal faktörler üzerinde yaşam becerilerini güçlendirmenin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Jamali ve ark., 2016).

Tüm insanların günlük yaşamlarında yönetmek ve baş etmek zorunda oldukları deneyimler bulunmaktadır. Bu deneyimler için, çatışmaları olumlu yönetebilme, uyum içinde toplumla birlikte olabilme, günlük hayatta karşılaşılan stres durumları, karar verme süreçleri gibi olgular karşımıza çıkmaktadır. Bu olguların sağlıklı yönetilmesi durumunda yaşam becerileri başlığı önem kazanmaktadır (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerilerinin uygun yöntemlerle ve yönlendirmelerle bireyin yaşamla ilgili tüm problem durumlarıyla yüzleşmelerine yardımcı olmaktadır (Rani ve Menka, 2019). Jamali ve ark.

(2016), yaptıkları çalışmada bireylerin ruh sağlığı parametreleri üzerinde yaşam becerileri eğitiminin önemli etkisi olduğunu belirtmekte ve özellikle bu becerilerin okul müfredatına dâhil edilmesini ve ebeveynlerin çocuklarının ruh sağlıklarını iyileştirmek için planlanan atölye çalışmalarına katılmalarını önermektedir.

Yaşam becerilerinin birden fazla tanımı bulunmaktadır. Bu durum da yaşam becerileriyle ilgili kavramsal bir çerçeve geliştirilmesini zorlaştırmaktadır (Hodge, Danish ve Martin, 2013). WHO (1999) yaşam becerilerini, bireylerin gündelik hayatın getirdiği zorluklarla ve taleplerle etkili bir biçimde üstesinden gelmelerini sağlayan, olumlu ve uyum sağlayıcı davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Tanımın açıklayıcı olmasıyla beraber kişilerde olması beklenen olumlu davranışsal ve tutumlara dayalı sonuçları tanımlamak ve kategoriye ayırmak problem yaratmaktadır (İşmen Gazioğlu ve Canel, 2015).

Aşağıda Yaşam Becerileri Eğitimi ile ilgili alanda yapılan bazı tanımlamalar bulunmaktadır.

Nasheeda ve ark (2019), bireyin toplumda her gün karşılaştığı zorluklar karşısında duygusal, bilişsel, sosyal, esnek düşünme ve davranışsal becerilerini geliştirmek için yaşam becerilerini kaynak olarak tanımlamaktadır. Özellikle gençlerin üretken, zorluklar karşısında müzakere edebilen bireyler olabilmeleri için bu becerilerin anahtar katkıda bulunduğunu söylemektedir.

Erduran Avcı ve Kamer (2018), kişilerin yaşamlarını daha etkili olarak yönetebilmeleri için yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelme becerisi olarak tanımlamaktadır. Daha değerli ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmeleri için küçük yaşlardan itibaren alınması zorunlu bir eğitim olarak görmektedir.

UNICEF (2018), kişilerin günlük yaşamın zorlukları ve talepleriyle etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan uyum sağlayıcı ve olumlu davranışları için kazandırılması gereken psikososyal beceriler olarak yaşam becerilerini görmektedir.

İşmen Gazioğlu ve Canel (2015), Yaşam becerilerini tanımlarken, bireylerin gündelik hayatın taleplerinin, zorluklarının ve stresinin üstesinden gelebilmesi için, bireyleri etkinleştiren, pozitif davranışlar için gerekli yetenekler olarak görmektedir.

Capuzzi ve Gross (2014; s:30), yaşam becerilerini, ihtiyaçları ifade etmek ve

çevreyi olumlu yönde etkilemek amacıyla kişisel kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür beceriler, ilişkiler ve dostlukların oluşumunu, şiddet içermeyen çatışma çözme yöntemlerini ve yetişkinlerle iletişim kurmayı etkilemektedir.

Gomes ve Marques (2013), bu becerileri, akran ve yetişkinlerle etkili iletişim kurma, zamanı etkili kullanma gibi davranışsal; etkili kararlar verme, olumsuz düşünceleri yönetme gibi bilişsel; atılganlık, çatışma çözme gibi kişilerarası veya hedef belirleme gibi kişisel beceriler olabileceğini söylemektedir.

Kolburan ve Tosun (2011), bireylerin sosyal, kişisel, mesleki, ahlaki ve akademik alanlarda gelişmelerine yardımcı ve bireyde kimlik oluşturma eğitimi olarak görmektedir. Birey için koruma, önleme ve gelişme programı olarak risk yaratabilecek faktörlerin en aza indirilmesi için kullanılmaktadır.

Hanbury (2008, akt; Erduran Avcı ve Kamer, 2018), en önemli yaşam becerilerini beş grupta toplamaktadır. Bu becerileri “çekirdek beceriler” olarak adlandırmaktadır. Bu çekirdek beceriler; karar verme ve problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve empati, stres ve duyguları yönetme olarak belirlenmektedir. Yaşam becerilerinin gençlerin kendi hayatlarını daha fazla kontrol edebilmesi bakımından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yaşam becerileri eğitiminin temel amacı; bireylerin risk aldıkları davranışları hakkında doğru bilgiye sahip olmaları ve bireyleri sömürü ve istismara karşı koruyabilmektir. Öz farkındalık, problem çözme, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme, karar verme gibi beceriler de bireyleri bur durumlar karşısında geliştirmektedir (Nasheeda ve ark, 2019).

## **2.2. Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması**

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1997), sağlıklı bir kişide bulunması gereken, genel nitelikli veya duruma özgü olarak değerlendirilebilecek on temel beceriden oluşan yaşam becerileri belirlemektedir. Bunlar; “öz farkındalık becerileri, iletişim becerileri, karar verme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri, empati kurma becerileri, kişilerarası iletişim becerileri, duygularla başa çıkma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri” olarak karşımıza çıkmaktadır (akt. Bolat ve Balaman, 2017; Rani ve Menka, 2019).

### 2.2.1. Karar Verme Becerileri

Karar verme becerileri, Lao Tzu ve Konfüçyus'un çalışmalarıyla şekillenmeye başlamakta, Sigmund Freud, Neumann, Morgenstern, Frank Knight, Herbert Simon gibi araştırmacıların çeşitli alanlarda yaptıkları çalışmalarla karar kavramı gelişerek günümüze kadar ulaşmaktadır. Gelişme göstererek ilerleyen bu çalışmalar doğrultusunda bireyler hayatları boyunca yaptıkları ve yapacakları eylemler için en az iki seçenek içinden birini seçerek uygulama kısmına koşullanmaktadır (Keskin ve Şahin Perçin, 2019).

Literatürde karar verme becerisi en önemli yaşam becerilerin biri olarak gösterilmektedir (Tatlıoğlu, 2014). Gündelik hayatta kişiler çoğu zaman herhangi bir durum hakkında karar verme süreciyle karşılaşmaktadır. Bireyin karşılaştıkları durumların ya da sorunların çözümünde kullanabileceği birçok alternatifin olması halinde bir seçim yapma veya bir karar verme süreci ortaya çıkmaktadır. Bazen kıyafet, ayakkabı, yemek seçimi gibi basit konular hakkında olurken, bazen de hayatın akışını etkileyen meslek, iş, eş seçimi gibi önemli konular hakkında da olabilmektedir (Tekin ve Ulaş, 2016).

Beceri, dinamik bir süreç olarak hayatın her aşamasında yer almaktadır (Keskin ve Şahin Perçin, 2019). Zamanında, yerinde, uygun ve doğru olarak verilmiş kararlar bireyin hayatında olumlu değişimlere neden olmaktadır. Hatalı ve yanlış zamanda verilmiş kararlar ise bireyin hayatını olumsuz yönde etkilemektedir (Tatlıoğlu, 2014).

Karar vermek, sunulan seçenekler içinden etken olanın belirlenip seçilmesi olarak gösterilmektedir. Birey doğasının en önemli faktörlerinden biri olan karar verme süreci, bilişsel süreçlerin başından sonuna kadar izleyeceği yolu öngörebilme ve çıkarım yapabilme süreci olarak da ifade edilmektedir. Mantıksal süreç içinde değerlendirilen becerinin sonunda, konuyla bağlantılı tartışmaların ve şüphelerin de sona erdiği söylenmektedir (Bolat ve Balaman, 2017; Tatlıoğlu, 2014).

Bireyin, problemi en uygun yolla çözüme kavuşturmak için karar vermesi gerekmektedir. Beceri sonunda problem çözüme kavuşmakta ya da yeni problemler gün yüzüne çıkmaktadır. Bir problemle karşılaşan birey, beceriyi gerçekleştirmeden önce, karar öncesi, anı ve sonrası olmak üzere üç aşamadan geçmektedir. (Keskin ve Şahin Perçin, 2019).

- Karar Öncesi: Bu süreçte bir çatışma durumu yaşayan birey yaşadığı gerginliği ortadan kaldırmak için kendisi için en uygun olduğunu düşündüğü seçenekleri gözden geçirmektedir. Birey bu süreçte, gözden geçirdiği seçenekleri seçmesi halinde ortaya çıkacağı sonuçları da ayrıntılarıyla değerlendirmektedir (Pekdoğan, 2015; Tatlıoğlu, 2014).

- Karar Anı: Birey bu dönemde, bir önceki aşamaya uyum gösterdikten sonra elinde kalan seçenekler doğrultusunda kendisi için ideal olan seçeneği bulmak istemektedir ve eleme yoluna gitmektedir (Pekdoğan, 2015; Tatlıoğlu, 2014).

- Karar Sonrası: Birey, seçmiş olduğu kararın sonucunda durumla yüzleşmekte ve ortaya çıkan sonucu değerlendirerek yorumlamaktadır (Pekdoğan, 2015; Tatlıoğlu, 2014).

Beceri, kişiye, zamana ve yapılan işe göre değişiklik göstermektedir. Scott ve Bruce (1995), bireylerin iki farklı şekilde bu beceriyi gerçekleştirdiklerini söylemektedir. İlkinde karar anında alışmış oldukları kalıpların dışına çıkmadıklarını, diğerinde de kendilerine ait yapılarına göre beceriyi gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Bireyler daha önce karşılarına çıkan problemleri çözmek için geçmişte denedikleri yolu uygularken, yeni karşılaştıkları problem durumları için kişisel yapılarına uygun karar verme becerisi göstermektedir. Birinci durum daha önce karşılaşılan durumlar için uygulanırken, ikinci durum yeni ve öngörülemeyen durumlar için uygulanmaktadır (akt. Keskin ve Şahin Perçin, 2019).

Karar verme becerisi, literatür incelendiğinde bireylere kazandırılabilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren etkili eğitim yoluyla bireylere kazandırılmaktadır. Etkili karar veremeyen bir bireyin hayatında olumsuz denilebilecek durumlarla karşılaşma ihtimali daha yüksek görülmektedir. Karar verme becerisini eğitim desteğiyle kazanan bireylerin hayatlarını olumlu yönde etkilediği söylenmektedir (Tekin ve Ulaş, 2016).

Eğitim alanında öğretmenlerin ve okul yönetimin, öğrencilerin etkili karar verme stratejilerini geliştirecek ortamların yaratılmasına öncülük etmesi beklenmektedir. Öğrenciler, belirledikleri ve ulaşmak istedikleri hedefler doğrultusunda karar vermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin verdikleri kararlardan da çeşitli şekilde etkilenmektedir (İngeç, Erdemir ve Tekfidan, 2016). Bireylerin küçük yaşta bu beceriyi

kazanabilmeleri için aileye de eğitim ortamı kadar büyük görev düşmektedir. Toplumun gelişmesini ve geleceğini etkileyen beceri için eğitim sürecinde ve ev ortamında uygun etkinliklerin planlanması, destekleyici deneyim ortamların hazırlanması ve zenginleştirilmiş deneyimlerin oluşturması gerekmektedir. Özellikle ev ortamında iletişimin sağlıklı ve ev ortamının esnek yapıda olduğu bireylerin sorumluluk almaları sağlanmakta bu durum da beceriyi geliştirmektedir. Koruyucu, otoriter, istekçi aile yapılarının bulunduğu ailelerde becerinin gelişimi engellenmektedir (Tekin ve Ulaş, 2016).

Karar verme becerisi birçok özelliğin bulunduğu bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kararın önemi, niteliği, zaman faktörü, karar alınılan yapı, farklı seçenekler gibi iç ve dış çevreye ait unsurlar da alınacak kararları etkilenmektedir (Pekdoğan, 2015; Şen, Özgen Narcı ve Kalmuk, 2019). Başarılı kimlik gelişimi de becerinin gelişiminde ve etkili karar verme stillerini kullanmada katkı sağlamaktadır. Karar verme sürecinde başkalarının etkisinde kalan bireylerin etkili karar verme stillerini uygulamadıkları ve başarısız kimlik geliştirdikleri belirtilmektedir (Tekin ve Ulaş, 2016). Karar verilmesi gereken durumun ve olayın özelliğine, bireyin kimlik ve içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerine göre kararın niteliği değişmektedir (Tathoğlu, 2014). Kararı veren bireyin özellikleri, inançları, yetenekleri bakımından da bize fikir vermesi karar vermenin önemini arttırmaktadır (Öneren ve Çiftçi, 2013).

Birey için baskılı, olumsuz, stres yaratan; zamana karşı yarışma, sınav kaygısı, başarılı olmanın öneminin bireye yüklendiği, engellemeler, zorluklar gibi bazı durumlar karşısında da seçenekleri değerlendirilip olasılıklar üstünde düşünüp, kendisi için en doğru seçeneği belirleyerek plan ve sonuçlar hakkında değerlendirme yapma sürecinde de önemli olarak görülmektedir (Ursavaş ve Karal, 2019).

Karar verme stilleri incelendiğinde birçok alanda ve sahada çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çeşitli benzerlikler farklı yaklaşımlarda da uygulanmaktadır (Nas, 2010). Karar verme stili, kişinin karar vereceği durumu nasıl algıladığına ve kararı nasıl verdiğiyle ilişkilendirilmektedir. Literatürde karar verme stili, bireyin süreç içinde karakteristik davranışlarını sergilemesi olarak gösterilmekle birlikte sosyo-kültürel, örgütsel ya da bireysel yaklaşımlara göre de değişmektedir (Şen ve ark., 2019). Bireyler bazen bireysel olarak sadece kendileri bazen de grup olarak çevresindeki kişilerle karar vermektedir. Tek başına verilen kararlar, karar veren bireyi ilgilendirmekte ve verilen

karar doğrultusunda çıkan sonuçtan bireyin etkilendiği belirtilmektedir. Grup kararları farklı özelliğe ve bilgi birikimine sahip bireylerin ortak karar belirledikleri kararlar olarak gösterilmektedir (Öneren ve Çiftçi, 2013).

Deniz'e göre (2004, akt. Öneren ve Çiftçi, 2013) bireyler, erteleyici, panik, kaçınan ve dikkatli olmak üzere farklı tarzlar kullanarak karar vermektedir.

- Erteleyici karar verme tarzı; birey, geçerli bir nedeni olmadan sürekli kararı geciktirme, erteleme, sürüncemede bırakmaya çalışmaktadır.
- Panik karar verme tarzı; bir problem durumuyla karşılaştıklarında kendisini baskı altında hissederek acele çözümler bulmaya çalışmakta ve düşüncesiz hareket etmektedir.
- Kaçınan karar verme tarzı; birey, kararı başkalarına bırakarak sorumluluğu da başkasına yüklemektedir.
- Dikkatli karar verme tarzı; birey önce bilgiyi aramakta, seçenekleri özenle değerlendirdikten sonra kararını vermektedir.

Tatlıoğlu (2104), yaptığı araştırmalarda bireylerin yukarıdaki karar verme tarzlarının yanında sezgilerine güvenerek de karar verebildiğini söylemektedir.

- Sezgisel karar verme tarzı; birey, önsezi ve duyguları ön plana alarak içsel olarak hissettikleriyle karar vermektedir.

Carl Jung, bireylerin kişilik yapılarının üzerinde yaptığı çalışmalar doğrultusunda "Jung Temelli Yaklaşım" adı ile teorilerini ve kişilik tiplerini tanımlamaktadır. Birçok karar verme stilinin geliştirilmesinde referans olan bu teoride birey geçmişte yaşadığı durumlardan etkilenmekte ama davranışlarını ya da aldığı kararları geleceğe göre düzenlemektedir. Kişilik tiplerini içe ve dışa dönük olarak belirleyen Jung, algılamada da duyum ve sezgi olmak üzere iki farklı yolun olduğunu, bu yolları belirlerken de duyu organlarımızın, bilincimizin ve bilinçaltımızın etkili olduğunu söylemektedir. Karar verirken de, düşünme (thinking) ve duygusal (feeling) olmak üzere iki farklı yol kullanarak yargılama yapıldığını belirtmektedir (Nas, 2010).

Karar verme becerisi bilgiyi işlemeyi ve örgütsel öğrenmeyi geliştiren sistemli bir

yaklaşım olmakta ve aşağıdaki basamaklardan oluşmaktadır (Keskin ve Şahin Perçin, 2019).

- Problem durumunun belirlenmesi
- Problem durumuyla ilgili verilerin ve bilgilerin toplanması
- Verilerin analiz edilmesi
- Alternatiflerin geliştirilmesi
- Değerlendirilmesi

Kuzgun (2006, akt. Pekdoğan, 2015) bireyin karar verme davranışını gerçekleştirebilmesi için üç koşul belirlemektedir;

1. Karar verici tarafından durumu gerçekleştirmeye itecek bir güçlük veya problem durumunun hissedilmesi
2. Güçlüğü veya problem durumunun çözüme kavuşması için birden fazla seçeneğin olması
3. Bireyin seçenekleri değerlendirerek seçim özgürlüğünün bulunması

Adair (2017; s:16-30)'e göre, karar verme sürecinde beş adım bulunmaktadır:

1. Amacın belirlenmesi: Amacı net bir şekilde belirleyerek ulaşılmaya, varılmaya çalışılan konular belirlenmektedir.
2. Gerekli bilgilerin toplanması: Bu adımda karar vermeye yardım edecek bilgiler toplanmaktadır.
3. Kullanışlı seçeneklerin oluşturulması: Karar verilecek konuya ulaşmamızı sağlayacak seçenekler değerlendirilip ez aza indirilmektedir.
4. Karar verme: Seçim ölçütleri belirlenerek öncelik sıralaması yapılmaktadır. “Kesinlikle olmalı, olması istenen ve olsa iyi olurdu” ölçütlerine sırasıyla verilen cevaplar doğrultusunda karar belirlenmektedir.
5. Uygulamaya koyma ve değerlendirme: Kararın sorumluluğu alınmakta ve kararı değerlendirme kıstaslarına cevaplar aranmaktadır. Çıkan sonuç hakkında doğru bir karar olup olmadığı birey tarafında değerlendirilmektedir.

Hicks (2004; akt. Pekdoğan, 2015)'e göre karar verme süreci üç basamaktan oluşmaktadır:



1. Zihinsel etkinlik yapılır, bu basamakta karar vermeyi gerektirecek koşulların aranması bulunmaktadır
2. Tasarımsal etkinlik yapılır, bu basamakta olası hareket tarzlarının keşfedilmesi ve geliştirilmesi bunun sonucunda da analizinin yapılması yer almaktadır.
3. Alternatifler arasından en uygun olanın seçilmesi ve nasıl harekete geçileceği belirlenmektedir.

Alan yazında karar verme becerisi üzerinde sıklıkla çalışma yapıldığı görülmektedir. Eğitim, ekonomi, iş, toplumsal, yönetici özellikleri gibi birçok alanı etkileyen beceri, bireyin hayatında ve ilgili sektörün gelişiminde önemli bir yere sahip olmaktadır (Keskin ve Şahin Perçin, 2019; Pekdoğan, 2015; Tatlıoğlu, 2014).

### **2.2.2. Problem Çözme Becerileri**

Problem sözcüğünün tanımlarını incelendiğinde çeşitli kelimelerle ifade edildiğini ve farklı durumlar arasında da kullanıldığı fark edilmektedir. Problem; bireyi düşünce ya da fiziki olarak etkileyen ve rahatsız eden önümüze çıkan engel, çözülmesi gereken sorun ya da soru, bireyin yeni bir güçlkle karşılaşması, birden çok şekilde çözülebilecek durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, bireyde uyandırdığı rahatsızlığın giderilmesine yönelik istekler, istenilen sonuca ve amaca ulaşma gayretinde olan bireyin karşısına çıkan engel, var olan bilgi birikimiyle bireyin bir olayı o anda açıklayamaması gibi tanımlamalar da bulunmaktadır (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman 2014; Özyürek ve Bedge, 2016; Şahin, 2019).

Problem, belirsizlik, yenilik, çelişen talepler, dürtüsellik, eksiklikler, performans becerileri gibi durumları içermektedir. Çözüm ise problem olarak düşünülen durumları etkileyecek tepkilerin tasarlanarak yönetilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dereli, 2019). Bireyin istediği durumu, bir süreç içinde hangi yolu kullanarak elde edeceğini belirlemesi problem çözme olarak gösterilirken; bir amacı ya da durumu elde etmeye yönelik davranış olarak da problem çözme süreci gösterilmektedir (Zembat, Tunçeli ve Akşin Yavuz, 2017). Senemoğlu (2015)'e göre problem, bireyin mevcut bilgi birikimi ve yeterliliğiyle, karşılaştığı yeni bir soruna o sırada çözüm bulamadığı durumlar olmaktadır (Şahin, 2019).

Dewey'e göre problem, bireyin zihninde ikilem yaratarak inancın belirsiz bir hal almasına neden olan ve bireye meydan okuyan her durum olarak tanımlanmaktadır

(Kutluca, 2018; Özyürek ve Bedge, 2016). Günlük hayatta birey sağlık, sosyal, iş ve kişisel çok fazla problem durumuyla karşılaşmaktadır. Bireyin cevaplayamayacağı bir soru, kıyafetine dökülen içecek, yapılması gereken bir ödev, sosyal uyum gibi birçok konuda ve her geçen gün karmaşıklaşan siyasi ve toplumsal yapı, ekonomik krizler, teknolojik gelişmeler, enflasyon, endüstrileşmenin artması gibi birçok alanda bireyleri ilgilendiren problem durumları bulunmaktadır. Sahip olunan problem çözme becerisi, yaşanan problemlere çözüm bulma ve uyum sağlama konusunda daha fazla önemli olmaktadır. Çözümün bütün unsurlarını problem durumu içinde barındırmaktadır. Birey bu unsurları değerlendirip kendi içinde düzenleyerek çözüme ulaşmaktadır (Özyürek ve Bedge, 2016; Uygur, 2019; Yüksel ve Yılmaz, 2016). Bireyin değişime ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesi için beceriyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2018).

Problem çözme becerisi bir sonuç olmayıp, süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyi problemin çözümüne yani amacına kavuşturacak aracını bulmasını sağlamaktadır (Yıldırım, 2018). Problem çözme süreci problemle birlikte başlamaktadır. Problem çözme, kişilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm yolu bulmak için davranışsal ve bilişsel bir süreç oluşturmaları olarak kavramsallaştırılmaktadır. Birey karşısında çıkan sorunları çözüme kavuşturmak için süreci başlatmaktadır. (Güven, Ayvaz ve Göktaş, 2019; Kutluca, 2018; Özyürek ve Bedge, 2016). Basitten karmaşığa tüm faaliyetlerde yer alan ve hayatın tümünde etkili olan beceri, karşılaşılan problem durumunun bireyde yarattığı etkiyle, yetenek, düşünme biçimi ve eylemin etkisiyle çözüme kavuşmaktadır (Yüksel ve Yılmaz, 2016).

Problem çözme becerisinin düzeyi, bireyin çözüme yönelik gerekli olan bilgileri kazanabilmesi ve kazandığı bilgileri birleştirebilmesiyle belirlenmektedir. Özellikle tek bir yolu bulunmayan, seçeneği çok olan, kesin çözümü olmayan problemler için; yaratıcılık, sistematik bir yaklaşım, disiplinler arası aktarılabilecek bilgi düzeyi ve çok yönlü düşünebilme becerileri de gerekmektedir (Çelenk ve Topoyan, 2017).

Bireylerin psikolojik olarak sağlıklı olmasına ve sosyal yeterliliğine, karşılaşılan problemlerle başa çıkma ve problemi çözüme kavuşturma da katkıda bulunmaktadır (Güven ve ark., 2019). Birey problemleri çözdükçe kendine güveni artmakta ve yeni problemleri çözebilmek için motive olmaktadır (Yüksel ve Yılmaz, 2016). Problem çözme becerisinde bireylerin sağlıklı, huzurlu, mutlu olmaları, yaşamdan zevk almaları

ve başarıları karşılaştıkları problemi uygun bir şekilde çözüme kavuşturmalarıyla doğru orantılı olmaktadır (Aslan, 2019).

Aileler çocuklarının çeşitli alanlarda yaşadıkları problemleri çözme, akranlarıyla doğru iletişim kurma, engellemelerle başa çıkma, akranlarıyla oyun kurma ve kurulan oyuna katılma, duygularını uygun şekilde ifade etme gibi becerileri kazanmasında önemli bir yere sahip olmaktadır (Dereli, 2019). Erken çocukluk yılları, kişiliğin temelini oluşturulduğu ve alışkanlıkların kazandırıldığı dönem olarak değerlendirildiğinde, problem çözme becerisinin de bu dönemde verilmesi gerektiği önem kazanmaktadır. Çocuklar ilk problem durumunu akranlarıyla ya da yetişkin- çocuk etkileşimiyle deneyimlemektedir (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Erken çocukluk yıllarında çocukların karşılaştığı problemi tanımlaması, probleme çözüm yolu bulması, sonuçlarını değerlendirmesi için fırsatların yaratılması, bilgisini, yeteneğini ve becerisini geliştirmektedir. Sistemli bir şekilde becerisi desteklenen çocukların da ileriki dönemlerde kimseye bağımlı kalmadan çeşitli alanlarda karşılaşılabilecek problemleri çözme konusunda başarı gösterebilmesi beklenmektedir (Aydoğan ve ark., 2014; Özyürek ve Bedge, 2016; Şahin, 2019). İlk başta probleme çözüm bulmada başka kişilere ihtiyaç duyan çocuk, zaman içinde desteklenmesi ve gelişimsel olarak ilerleme göstermesiyle kendi başına çözüme ulaşmaktadır (Yükçü ve Demircioğlu, 2017).

Baurain ve Nader Grosbois (2013)'e göre çocuklar, konuya, hedefe ya da ilişkide olduğu insanlara göre duygularını ve davranışlarını şekillendirmektedir. Çocuklar iletişimde olduğu bireylerin bilişsel süreçlerini anlamlandırmaya çalışırken etkin bir şekilde de kendi bilişsel kapasitelerinden faydalanmaktadır (Güven ve ark., 2019). Çocuklar problem çözüm sürecinde, paylaşımcı, yapıcı yardımcı gibi olumlu davranışlar kullanabildikleri gibi yaralayıcı, zarar verici, yıkıcı, saldırgan gibi olumsuz davranışlarla da tepkiler verebilmektedir. Becerinin ve ilgili olduğu alanların desteklenmesiyle olumlu tepkiler artmaktadır (Aydın ve Yazgan, 2019).

Doğuştan getirilmeyen problem çözme becerileri, bireyin yaşamı doğrultusunda sunulan imkânlarla ve öğrenme yoluyla kazanılmaktadır. Çocuğun kendi potansiyeliyle problem durumuna çözüm yolu bulmaya çalışması desteklenmelidir. Çocuğun kendini gerçekleştirme yolunda problem çözme becerileri bakımından desteklenmesi, belirleyici

özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara model olması; karşı karşıya kaldıkları sorunların sağlıklı bir şekilde çözülmesi, birbirleri arasında güçlü bağlar oluşturulması, problem çözme sürecini uygun şekilde devam ettirmesi, çocuğun olumlu benlik algısını ve becerinin gelişimini geliştirmektedir (Aydın ve Yazgan, 2019; Özyürek ve Bedge, 2016; Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz, 2019).

İçinde birden çok alanda değişimi bulunduran ve geçiş dönemi olarak gösterilen ergenlik dönemi için de problem çözme becerisi önem taşımaktadır. Duygusal, bilişsel, sosyal, mantıksal ve sözel gelişim alanlarında gelişmeler gösteren ve çocukluk dönemine göre daha çok problem durumuyla karşılaşan ergenler, kendi kararlarını vermekte ve üst bilişsel düşünmeye başlamaktadır. Yapılan araştırmalarda, fiziksel ve psikolojik olarak daha sağlıklı olan ergenlerin, problem durumlarıyla etkili başa çıktıkları ve problem çözme becerisine sahip oldukları söylenmektedir (Uygur, 2019).

Bireyler problem durumlarını farklı değerlendirebilmektedir. Aynı konu hakkında bir kişi tarafından çözüm yolu zor olan bir problem durumu farklı kişi tarafından çözümü kolay bulunmakta hatta problem olarak bile algılanmamaktadır (Şahin, 2019). Birey yeni bir problem durumuyla karşılaştığında önceki öğrenmelerinden yararlanmakta ve yaş, zekâ, yetenek, duygu, değer yargıları gibi bireysel özelliklerine uygun olarak probleme çözüm yolu bulmaktadır. Bu nedenle de bireyler aynı probleme farklı çözüm yolları önerebilmektedir. Birey bilişsel yeteneklerini kullanarak çalışma hayatında, sosyal çevresinde ve kişisel konularda karşılaştığı problemleri çözüme kavuşturmaktadır (Çelenk ve Topoyan, 2017; Özyürek ve Bedge, 2016). Bazı problem durumlarına bireyler önceki deneyimlerinden ve alışkanlıklarından yola çıkarak çözüm bulurken bazılarında bilimsel, bazılarında da deneme yanılma yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Aslan, 2019).

Problem çözme becerisi kavram olarak çok eski zamanlardan beri kullanılmasının yanında John Dewey'in, altı aşamadan oluşan sistematik bir yöntem geliştirilerek problemlerin çözümüne yönelik çalışmalara öncülük ettiği söylenmektedir (Şahin, 2019; Yıldırım, 2018). Bu aşamalar aşağıda açıklanmaktadır (Şahin, 2019).

1. Problem Durumunun Belirlenmesi: İlk basamakta problem fark edilerek tanımlanmakta, karşılaşılan ve bireyde huzursuzluk yaratan durumun problem olarak değerlendirilip değerlendirilmeyeceği önem kazanmaktadır. Dağlı (2004,

akt. Şahin,2019), konunun problem durumu olarak değerlendirilmesi için bazı koşulları sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Birey için güçlük olarak algılanması, durumu ortadan kaldırma isteği, problemin çözümüne yönelik bir hazırlığın bulunmaması koşulları sağlanıyorsa problem durumunun varlığından söz edilmektedir.

2. Problem Durumunun Tanımlaması ve Sınırlandırılması: Problemin tam anlaşılması ve problemi daha kolay çözüme kavuşturmak için sınırların ve çerçevenin netlik kazanmasının önemi bu aşamada belirtilmektedir.
3. Problem Durumuyla İlgili Bilgilerin Toplanması: Sınırları belirlenen ve tanımlanan problem durumunu çözüme ulaştırmak için farklı kaynaklardan ve gözlem, inceleme, araştırma gibi veri toplama araçlarından faydalanılarak gerekli bilgilere ulaşılmaktadır.
4. Problem Durumunun Çözümüne Yönelik Hipotezlerin Kurulması: Çözüme yönelik birden fazla seçeneğin olduğu öneriler bu aşamada doğru ya da yanlış olduğuna bakılmaksızın değerlendirilmektedir.
5. Değerlendirilen Çözüm Yollarının Uygulanması: Bir önceki aşamada değerlendirilen öneriler problem durumunu çözüme kavuşturmak için denenerek uygulanmaktadır. Uygulanan çözüm yollarının çözüme ulaştırdığı, ulaştırmadığı ya da çözümü zorlaştırdığı gözlemlenmektedir. Bu aşamada birden fazla farklı yöntemin de çeşitli şekillerde çözüme ulaştırdığı da görülmektedir.
6. Problem Durumunun Sonuca Ulaşması: Bir önceki aşamada farklı yöntemlerle denenen çözüm yolları içinden, sonuca en iyi ve en kolay götüren yola bu aşamada karar verilmektedir. Çözüme götürmeyen, problem durumunun çözümü için tercih edilmeyen hipotezler de becerinin gelişimi üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Bu aşamada kesin sonuç olarak adlandırılan, problem çözümüne yönelik en iyi uygulanan yöntem belirlenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklı aşamalar belirten çalışmaların olduğu görülmektedir. Kutluca (2018)'e göre, birey problem durumuyla karşılaştığı zaman bazı adımlar izlemektedir. Bu adımlar;

1. Problemin farkına varılması ve tanımlanması
2. Çözüm yolları için alternatiflerin oluşturulması
3. Hangi çözüm yolunu kullanmak istendiğine karar verilmesi
4. Çözüm yolunun denenmesi

Bireyin sahip olduğu eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısı, öz yeterliliği, çözüme ulaşmak gerekli motivasyonu da problem çözme becerisini etkilemektedir

Kneeland (2001; akt. Yıldırım, 2018)'e göre ise problemin farkına varılıp gerekli olabilecek bilgilerin toplanma aşamasından sonra problemin temeline inme aşaması da bulunmaktadır. Süreç araştırılan çözüm yolları ve problemi çözme şeklinde ilerlemektedir.

Morgan (1980, akt. Zembat ve ark., 2017), problem çözme becerisinde ünlü düşünürlerin aşağıda bulunan dört aşamada izledikleri ortak bir yol belirlediklerini söylemektedir.

1. Hazırlık Aşaması
2. Kuluçka Aşaması
3. Kavrayış/ Aydınlanma Aşaması
4. Değerlendirme' Düzeltme Aşaması

Problem çözme becerileri çok yönlü yapıya sahip olup bünyesinde eylem, zekâ, duygu ve iradeyi barındırmaktadır (Aydın ve Yazgan, 2019). Yaratıcı düşünme, iletişim, karar verme becerileri gibi diğer yaşam becerileriyle de doğru orantılı olmaktadır. Bireyin eğitim düzeyinin ve mesleki kıdemin problem çözme becerilerinin üzerinde oldukça büyük etkisi bulunmaktadır (Zembat ve ark., 2017). Karşısında bulunan bireyin düşünce ve duygularını algılama ve anlamlandırma davranışlarını içeren empati becerisi de problem çözme becerisini desteklemektedir (Oral, Paksoy ve Liman, 2018). Kişilerarası ilişkilerde girişken, akademik alanda uygun çalışma metotları kullanabilen, olumlu benlik algısına sahip, zorlukların üstesinden gelebilen bireyler kendilerini problem çözme konusunda da yeterli görmektedir (Fırincık ve Gürhan, 2019).

### **2.2.3. Empati Kurma Becerileri**

Empati kurma becerisi, bireyin olaylar ve düşünceler karşısında davranışsal ya da sözel değerlendirme yapabilmesi için bir süreliğine, kendisini karşısında bulunan bireyin yerine koyması ve bireyi anlaması olarak ifade edilmektedir. Birey, kişi veya kişilerle duygudaş olup onların düşüncelerini ve davranışlarını anlamaktadır. Empati kurabilme becerisi başkalarının dünyayı nasıl anlamlandırığını algılayabilmemize yardımcı olmaktadır (Bolat ve Balaman, 2017; Çatlak ve Yiğit, 2017; Özdemir, Gültekin Akduman

ve Gündüz, 2019; Tetik ve Açıkgöz, 2013).

Empati kurma becerisine sahip olan bireyler, iyi ve dikkatli bir dinleyici, karşısında bulunan kişinin bakış açısını kavrayabilen gibi özelliklerinin bulunmasının yanında ne kadar ve ne zaman konuşmasının gerektiğini bilen, söylenmeyen duyguları da sezebilen ve kişiyi anladığını gösterebilen özellikleri de bulunmaktadır (Tetik ve Açıkgöz, 2013).

Empati kavramının kökenini Almanca “einführung” kelimesinden gelmekte ve kelimenin tarihi gelişimi açıklamak karışık ve zor bir hal almaktadır. Almanca sözlüklerinde objelere yönelik de olarak kullanılmakla beraber, sempati, eş duyum, başkasının yerine kendini koyma ve yaşayarak olayları öğrenme gibi anlamları bulunmaktadır. Yunanca “empathia” kelimesiyle kullanılan, “Empathy” olarak da İngilizceye çevrilen kavramın Almanca anlamıyla farklılığı bulunmaktadır. İlk olarak da İngiliz Psikolog Titchener tarafından kullanıldığı tespit edilmektedir (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Anar, 2014).

Empati kurma becerisi, kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerilerini de güçlendirmede önemli rol oynamaktadır. Anlaşılma ve anlamakla gerçekleşen beceri, konunun özüne dikkatlice odaklanmayı gerektirmektedir. İlk defa Carl Rogers tarafından tanımlanan empati sözcüğü, birey kendisini düşünce, davranış ve duygu bakımından karşısında bulunan kişinin yerine koymakta ve bu doğrultuda hareket ederek onun bakış açısına uygun değerlendirme yapmaktadır. Rogers empati tanımında; bireyin karşısında bulunan kişiyle belirli bir konu hakkında empati yapmakta, empati kuran kişi karşısındaki kişinin duygularını hissetmekte, hissettiğini kavradığını, kişinin duygularını hissettiğini karşısındaki kişiye aktarmaktadır (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Akduman ve ark., 2018).

1909 yılında psikiyatri ve psikoloji dünyasına giriş yapan beceri, üç aşamadan geçerek ilerlemektedir. Birinci aşamada 1950’lerin sonuna kadar sadece bilişsel olarak görülmekte ve bireylerin kişilik özelliklerinin nasıl algıladıklarını ölçmek adına bilişsel çalışmalar yapılmaktadır. 1960’larda ikinci aşama kısmında duygusal boyut da bilişsel boyuta eklenmekte ve bireyin karşısında bulunan kişinin duygularının aynısının hissetmesi gerektiği vurgulanmaktadır. 1970’lerde üçüncü aşama kısmında da karşısındaki bireyin herhangi bir olay karşısında yaşadığı duyguyu anlama ve anladığını ona gösterme

şeklinde biçimlenmektedir. Bireyin karşısında bulunan kişinin ne hissettiğini anlaması ön plana çıkmaktadır. Herhangi bir konu hakkında birey, kendi hislerine yoğunlaşmak yerine karşı tarafta bulunan bireyin hislerine yoğunlaşmaktadır (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Koçoğlu, 2018).

1970'lerde Rogers'ın ulaştığı tanım günümüzde de kabul görmektedir. Sullivan da empatinin duygusal bir bağ olduğunu belirterek, bebeğin doğumdan itibaren kendisine bakım sağlayan yetişkinle meraklı bir ilişki kurduğunu belirtmekte bu ilişkiyi de empati olarak adlandırmaktadır (Özdemir ve ark., 2019).

Bireyin kendi duygularını anlaması ve duygularının farkında olması, başkalarının duygularını anlaması için ön şart olarak gösterilmektedir. Eisenberg ve ark (2003), empati kurma becerisini; duygunun temeli ve sosyal yaşantıdaki davranışların merkezi olarak görmektedir. Duygularını algılama, anlama, ifade etme, yönetme ve kullanma yeteneğiyle empati kurma becerisi ilişkilendirilmektedir (Koçoğlu, 2018). Kişiden kişiye göre değişkenlik gösteren algılama biçimi sübjektif bir yapıda olmakta ve kişiler olayları kendine göre değerlendirmektedir. Empati kavramının temelinde kişinin olayları ve çevresini, kendine göre değerlendirmesinden çok objektif şekilde algılayarak olması gereken en doğru şekilde değerlendirme bulunmaktadır (Akduman, Karahan ve Solmaz, 2018).

Birey, karşındaki bireyi dinleyip anlayarak doğru ilişki kurmaktadır. Bilişsel, davranışsal, ahlaki ve duygusal bileşenleri bulunan empati kavramı karmaşık ve çok boyutlu düşünme gerektirmektedir. Bireyin karşısında bulunan kişinin rolüne girmesi, zihinsel olarak anlamlandırması, düşüncelerini anlaması, hissettiklerini hissetmesi gibi eylemlerden oluşmaktadır (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Özdemir ve ark., 2019).

İletişim konusunda önem taşıyan empati kurma becerisini, bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak onun düşünce ve duygularını anlamlandırması olarak değerlendirdiğimizde diğer bireylerle daha az sorun yaşamamızı da sağlamaktadır. Öğrenilen iletişim becerisi, kişilik, cinsiyet, çevre gibi faktörler bireylerin empati düzeylerinde farklılık yaratmaktadır (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Çatlak ve Yiğit, 2017). Birey kendisiyle empati kurulduğunu gördüğünde kendisini daha değerli ve önemli hissetmektedir. Başka bireyler tarafından önem verilmek ve anlaşılacak bireyi rahatlatmaktadır. Ayrıca, empati kurulan birey de zaman içinde durumdan etkilenmekte



ve farkında olmadan empati kurma becerisini geliştirmektedir. Empati kuran bireyler de çevreleri tarafından daha çok değer görmekte ve sevilmeaktadır. Bu durum da empati kurabilen bireyi olumlu anlamda etkilemektedir (Gülbahçe ve Özkurt, 2016; Özdemir ve ark., 2019).

Dökmen (1994; akt. Gülbahçe ve Özkurt, 2016)'e göre, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere, empatinin iki farklı yönü bulunmaktadır. Duygusal ve bilişsel alanları içeren empatik beceri yönü, bireyin karşısında bulunan kişiyle empati kurma becerisinin durumunu göstermektedir. Günlük yaşamda empatik beceri, empati iletişimini kurmak ve empatik eğilimde bulunmak için gerekli görülmektedir (Gülbahçe ve Özkurt, 2016). Hem toplumsal hem de bireysel hayatımızı etkileyen empati becerisini kurarken bireyin, karşısında bulunan kişinin duygusal girdabına kendisini fazla kaptırmaması da önem kazanmaktadır (Koçoğlu, 2018).

Empatik eğilim ise bireyin empati kurma becerisindeki potansiyelini göstermekte ve duygusal özellikleri daha çok bünyesinde barındırmaktadır. Birey, karşısında bulunan kişinin yaşadığı sorunu anlama, durumdan etkilenme ve yardım etme isteğini göstermektedir. Yardım etme isteğinin belirleyici bir özellik olarak görüldüğü empatik eğilim yönünü, bireyin kazanması uzun zaman almaktadır (Gülbahçe ve Özkurt, 2016).

Empati kurma becerisini, yapılan çalışmalar eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir. Eğitim ve öğretimin içine becerinin geliştirilmesine uygun düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını hakkında bilgi sahibi olma, onları anlama, uygun yöntem ve tekniklerle öğrenme ortamını zenginleştirme gibi çalışmaları, empati kurma becerisi gelişmiş bir öğretmen oluşturmaktadır (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017; Çatlak ve Yiğit, 2017). Özellikle çok kültürlü eğitiminde farklılıklara saygı duyulması için, empati kurma becerisini arttırmak önceliklerden olmaktadır (Çatlak ve Yiğit, 2017).

Psikodrama, soru-cevap oturumları, rol oynama, rol modelleri, deneyim öyküleri, pekiştirme çalışmaları, tartışmalar, vaka örneklerini farklılaştırarak örnek geliştirme gibi farklı ve çeşitli eğitim yöntemlerinden faydalanılması becerinin gelişiminde etkili olmaktadır. Dökmen (1988), psikoloji öğrencileriyle sekiz ay psikodrama uygulayarak grubun empati kurma becerisinin geliştiğini belirtmektedir. Kahriman ve ark.(2016), Karaca ve ark. (2013), Wilkström (2001), Özdağ (1999) gibi araştırmacılar, hemşirelik

öğrencilerinin eğitim programına farklı yöntem ve teknikleri ekleyerek öğrencilerin empati bilgilerinin ve becerilerinin arttığını gözlemlemektedir (akt. Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017).

Empati kurma becerisinin kazandırılması erken yaşta verilmesi gereken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, ilişki kurdukları yetişkinlerden gördükleri empati ağırlıklı yaklaşımları gözlemlemekte ve hayatlarına aktarmaktadır. Akranlarıyla geçirdikleri zamanın ve grup oyunlarının artması da becerinin önemini göstermektedir. Çocuklarda dostluk, paylaşma, saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin yanında; kavga, paylaşamama, çatışma, rekabet gibi davranışlar da görülmektedir (Özdemir ve ark., 2019).

Sağlık sektöründe de empati becerisinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çalışanlarla, danışanlar ya da hastalar arasındaki ilişkilerde empati kurma becerisi sektörün değerini arttırmaktadır. Karşısında bulunan bireyin duygusal alanına girerek anlayış gerektiren hekimlik, psikologluk, hemşirelik gibi meslek grubunda becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Etik karar verme ve etik duyarlılığın bulunduğu sektörde, hasta için en doğru kararı verirken onları anlama, daha iyi bakım hizmetlerini geliştirme önemli olmaktadır. Empati kurma becerisinin bir yetkinlik olarak görülen mesleklerde eğitim ve öğretimin içine yerleştirilmesi gerekmektedir (Ağaçdiken ve Aydoğan, 2017).

Bireyin karşısında bulunan kişinin bakış açısını fark edebilmesi, saygı duyması ve ortak bir yol bularak hareket etmesinden oluşan empati kurma, sempati kavramıyla da karıştırılmaktadır. Sempati, daha çok duygusal durumlarla alakalı ilişkilerde bulunmakta ve bireyin karşısında bulunan kişinin aynı şekilde duygu ve düşüncelerine katılma anlamına gelmektedir. Sempati kavramında karşısındaki bireyle aynı düşünce ve duygu durumları bulunmaktayken, empati kavramında düşünce duyguları anlamak yer almaktadır (Akduman ve ark., 2018; Uygur, 2019).

Özgecilik ve empati arasında da güçlü bir bağ kurulmaktadır. Özgecilik kavramında, birey karşısında bulunan kişiye yardım etme maksadıyla hareket etmektedir. Bireyler karşısında bulunan kişinin duygularını anladığında çoğunlukla özgeci davranışlarda da bulunmaktadır (Akduman ve ark., 2018). Hem deneysel hem de teorik çalışmalarda özgecilik ve empati arasındaki ilişki dikkat çekmektedir. Özgeciliğin

tanımları incelediğinde; bireyin kendisini düşünmeden, bir çıkarı olmadan, bazen de hatta kendisini de ilgilendiren bir konuda bedel ödeyerek, karşısında bulunan kişinin iyiliğini ve çıkarını düşünme, olarak karşımıza çıkmaktadır (Acar ve Apak, 2018).

Budak (2009, akt. Acar ve Apak, 2018), özgecil ve özgecilik kavramlarını da birbirinden ayırarak tanımlamaktadır. Özgecil davranışta birey, kendi çıkarından çok başka kişinin çıkarını düşünmekte ve başkasının yararına uygun olarak hareket etmektedir. Özgecil davranışlara; güçsüz kişilerin haklarını koruma, maddi durumu uygun olmayanlara yardım etme, fiziksel ve ruhsal problem yaşayan bireylere yardımcı olma gibi davranışlar gösterilmektedir.

Öncelikle karşısındaki bireyi anlama becerisi olan empati kurma becerisinin, sevmek, paylaşmak ve değer vermek gibi öncelikli basamakları bulunmaktadır. Hayal gücü ve zihinsel becerilerini kullanarak karşısındaki bireyi anlamaya çalışan bireyler, duygusal, yardım etmeyi seven ve kendinden emin olma gibi kişilik özellikleri göstermektedir (Akduman ve ark., 2018). Birey karşısında bulunan kişiye doğru empatik tepkiyi iletmekte iki yol kullanılmaktadır. Birincisi bireyi anladığını jest, mimik ve beden kullanarak karşı tarafa göstermek, ikincisi de sözlü iletişim kullanarak ifade etmektedir (Özdemir ve ark., 2019).

Empati kavramı, özellikle psikologların son zamanlarda yaptıkları çalışmalar ve gösterdikleri çabalar sayesinde popüler ve günlük hayatta çok sık kullanılan bir özellik kazanmaktadır. Bireyin duygularının tam olarak aydınlatılmamış olması ve bireyi merkeze alan tarafının öne çekilmesi, kavramın popülerlik kazanmasında etkili olmaktadır (Anar, 2014).

#### **2.2.4. Öz Farkındalık Becerileri**

Bireylerin davranışları; biliş, deviniş ve de duyuş kavramlarını içermektedir. Bireyin herhangi bir konu hakkındaki şeyi zihinsel olarak yapabiliyor olması biliş; yapma eylemini hareket yoluyla gösterebilmesi deviniş; duygusal olarak yapmak istemesi de duyuş olarak adlandırılmaktadır. Birey, tüm duyu organlarıyla herhangi bir kişiyle ya da içinde bulunduğu çevreyle iletişim kurarken neyi, nasıl yaşadığını ayırt edebilmesi bireyin farkındalık boyutunu göstermektedir (Duman ve Yakar, 2017).

Bireyin kendisini, tercihlerini, kimliğini neyin nasıl oluşturduğunun farkında olması öz farkındalık olarak adlandırılmaktadır (Ece, 2019). Bireyin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini tanıyabilmesi olarak tanımlanan beceri, iletişim ve kişilerarası iletişim becerilerinin gelişimi için ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz farkındalık becerisi bireylerin kendilerini iyi tanıyıp kişisel gelişimlerini olumlu şekilde yönlendirebilmelerine imkân sağlamaktadır (Bolat ve Balaman, 2017; Sreekumar, 2016).

Bilişsel ve duygusal süreçleri barındıran öz farkındalık becerisi, bireyin duygularının arasında ayırım ve yaşadığı duygusal deneyimlere yönelik değerlendirme yapabilmesini içermektedir. Beceri hakkında; psikolojik farkındalık, duygusal zeka, duygusal agnozi, aleksitimi, duygu durum farkındalığı gibi olguları ölçmek ve açıklamak için işe vuruk tanımlar bulunmaktadır. bu tanımlarda, hem bilişsel - fiziksel hem de sosyal ilişkilerin sağlıklı olarak devam ettirilmesi için önemli özellik olarak görülmektedir (Tatar, Özdemir ve Çelikbaş 2018).

Psikolojik araştırmada 1970'lerden itibaren öz farkındalık hakkında çalışmalar yapılmaktadır. Wicklund & Duval (1972 akt. Ece, 2019). Çalışmalar, öz farkındalık becerisinin, özdenetim olarak da değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bireyin kendisine odaklanarak davranışlarını değerlerle ve iç standartlarla karşılaştırılmasını önermektedir. Bireyler nesnel değerlendirme yaparak kendilerinin farkına varmaktadır (Ece, 2019). Öz yeterlilik, bireyin verilen bir sorumluluk karşısında başarılı olup olamayacağını, davranışlarını ve gelişen olayları nasıl kontrol edebileceğine yönelik inancı olarak gösterilmektedir. Eylemi gerçekleştirirken kendi yeteneklerinin ve kapasitesinin farkında olarak yapıp yapamayacağına dair düşüncesini belirtmektedir. Bireyin deneyimleri, sözel ikna kabiliyetleri, psikolojik durumları ve başkalarının model davranışları öz yeterlik inancını etkilemektedir (Oğuz ve Kalender, 2018).

Bireyin, hem düşüncelerinden oluştuğunu hem de düşüncelerinin gözlemcisinin olduğunu anlaması öz farkındalık olarak değerlendirilmektedir. Öz farkındalık becerisi sayesinde bireyler, kendilerinin bilincinde olmakta ve düşüncelerini önemli veya önemsiz olarak sınıflandırmaktadır (Kaya,2019). Birey kendi içindeki zıtlıkların da farkında olmaktadır. Dış uyaranların etkisiyle de belirlenen beceri; bireyin kimliğine, değerlerine, amaçlarına, duygularına, kapasitesine, yeteneklerine ve bilgisine dayanan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendin olma kavramıyla öz farkındalık becerisi denk düşmektedir (Esentaş, 2015; Keser ve Kocabaş, 2014).

Öz farkındalık, bireylerin yetenekleri ve bilgi düzeylerine göre kişisel özelliklerini değerlendirebilmelerini ve hangi durumlar karşısında daha etkili olacak şekilde yansıtabileceklerini deneme fırsatı sunmaktadır. Bireyler beceriyi kullanarak, kendilerini kontrol etme ve denetleme için daha gerçekçi strateji yolları bulmakta ve planlamaktadır (Papaleontiou–Louca, 2003; akt. Kaya, 2019).

Erken çocukluk döneminde öz farkındalık geliştirilmeye başlanmaktadır. Rochat, öz farkındalık becerisini ayna yansıması deneyi ile açıklamaktadır. Çocuğun önüne konulan ayna ile tepkileri gözlenmektedir. Sıfır ile beş arası seviyelerin olduğunu belirten Rochat, altı öz farkındalık düzeyi belirlemektedir. Sıfır düzeyinde birey karşısında bir ayna olduğunu bile fark etmemektedir ve bu seviyeyi kafa karışıklığı olarak adlandırmaktadır. Beş düzeyinde ise bireylerin kendilerini nesnel olarak eleştirebildiğini ve başkalarının kendisini nasıl gördüklerini değerlendirebilmektedir. Bu seviyeyi de öz bilinçli olarak adlandırmaktadır (Ece, 2019).

Rochat araştırmada, öz farkındalığın kendini tanımak, ifade etmek, daha hassas olmak ve kültürlerarası iletişimde bulunduğu diğer bireylerle nasıl davranışsal mesajlar verdiğini anlamak üzerine kurulduğunu belirtmektedir. Kültürel farklılıkları olan bazı bireyler, ırksal ve etnik farklılıkları olan diğer bireylere karşı olumsuz inanç ve tutumlar taşımaktadır. Bireyin kendisiyle ilgili önyargılarını, kurallarını ve kimliğini anlaması çeşitlilikle ilgili öz farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriyi geliştirirken de kendini ifade ederken, farklı değer yargıları ve bakış açıları karşısında daha anlayışlı olmaya başlamaktadır (Ece, 2019).

Bireyin, hayatı gerçekçi bir şekilde görebilmesi ve değerlendirebilmesi için bakış açısı geliştirebilmesi önemli olmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemleri fark etmesi, görmezden gelmek yerine problemlerin çözümü için öneri geliştirebilmesi, başarısız ya da yetersiz olduğu zaman kendisini yargılamadan bir anlayış gösterebilmesini, öz farkındalık olanaklı kılmaktadır (Kaya, 2019).

Öz farkındalık becerisi bireyin, benlik algısına içinde bulunduğu zamanda odaklanma oranını ifade etmektedir. Benlik algısı, karşımızda bulunan kişiler tarafından yargılanma ya da izlenme ile ilgili kaygılar sebebiyle rahatlıkla ulaşılabilir olduğunda öz bilinç olarak bilinmektedir. Bu öz farkındalık deneyimleri, birey göz önünde bulunduğu tetiklenmektedir (Arseven, 2016). Öz bilinç hakkında birçok araştırmacı

tanımlarda bulunmaktadır. Fenigstein (1979, akt Alkal, Akça ve Korkmaz 2019), bireyin, diğer bireyler tarafından gözlemlenen ve gözlemleri doğrultusunda değerlendirilebilen sosyal varlık olarak fark edilmesini öz bilinç olarak tanımlamaktadır.

Topluluğun önünde bir sunum yaparken ya da bireyi utandıran bir durumla karşılaştığı zaman, birey herkesin kendisine baktığı gerçeğiyle yüzleşmekte ve heyecanlanmaktadır. Utanma, kaygı, stres gibi duygular bireyin öz farkındalığını arttırmaktadır (Arseven, 2016). Öz bilincin; sosyal anksiyete, psikolojik yönünü oluşturan genel öz bilinç ve özel öz bilinç olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır (Fenigstein ve ark, 1975; akt. Alkal ve ark, 2019).

Öz farkındalık bireyi, aynı olanı aramak yerine çeşitlilik ve farklılığı aramaya yönlendirmektedir. Başka bireylerin algılama durumları, inançları, değerleri, farklılıkları, varsayımları bireyde dönüşümlü düşünmeyi de gerektirmektedir. Kolaylıkla gözlemlenmeyen bu durumlar, içinde yaşanılan toplum ve etkileşimde bulunan kişiler tarafından bireylere aktarılmaktadır (Ece, 2019).

Bireyin; duygu, davranış, düşüncelerinin farkına varması, vücudunu tanıması, olumlu ve olumsuz yönlerinin bilincinde olması öz farkındalık becerisinin alt boyutlarını oluşturmaktadır (Georgiana Spradling Ph. D emotional Intelligence and Realtionship Coach, emotionskills.com, akt. Esentaş, 2015).

Bireyler, “Ben Kimim?, Nasıl bir şeyi öğrenirim?, Ne istiyorum?, Hangi alanlarda ve nelerde iyiyim?” gibi soruları sorarak öz farkındalık seviyelerine ulaşmaktadır. Bu sorulara verdikleri cevaplarla bireyler, güçlü ve zayıf yönlerini, yeteneklerini, sınırlarını belirlemektedir (Ece, 2019). Birey, koşullandırmaların dışına çıkarak, objektif olarak olan biteni değerlendirmektedir (Kaya, 2019).

İyi bir liderlik özelliği gösterebilmek öz farkındalık becerisiyle paralel olmaktadır. Campbell, öz farkındalık becerisinin bireyi uyumlu, dikkatli ve gerçekçi tuttuğunu belirtmektedir. Liderler, hem kendileriyle hem de etrafında bulunan bireylerle, görevini gerçekleştirme ve görevde bulunma bakımından uyumlu ve etkili olabilmektedir. Kendilerinin de farkında olan liderler, etrafında bulunan bireyleri de daha başarılı olabilmeleri için yönlendirmektedir. (Fallon, N., [www.businessnewsdaily.com](http://www.businessnewsdaily.com), akt. Esentaş, 2015).

Campbell, bireyin öz farkındalık becerisini geliştirebilmesi için ipuçlarının olduğunu belirtmektedir. Bireyler kendilerinde bu ipuçlarını geliştirerek daha başarılı olabilmektedir (Fallon, N., [www.businessnewsdaily.com](http://www.businessnewsdaily.com), akt. Esentaş, 2015).

1. Ön yargılı olma: Birey, hem kendi hem de karşısındaki bireyin duygularını anlayarak bir uyum yakalamaktadır. Yeni tanıştığı bireylerden yeni bilgiler öğrenmektedir. Diğer bireylere karşı açık fikirli olan bireyler daha yaratıcı olmaktadır.
2. Güçlü ve zayıf yanlar: Bireyler, kendilerini tanıdıkları zaman hem güçlü hem de zayıf oldukları yönleri bilmektedir. Durumun farkında olan bireyler, hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu, yardıma ihtiyaç duydukları konuları ve yardıma ihtiyaç duymadan kendi başlarına başarabilecekleri konuları da bilerek, bununla çalışmaktadır.
3. Odaklanma: Birey, etrafında bulunan bireylerle bağlantı kurarak sağlıklı ilişki kurmaktadır. Cep telefonu, oyunlar, sosyal medya gibi dikkat dağıtıcı unsurlar olmadan uzun süre geçirebilecek zamanların yaratılması önemli olmaktadır.
4. Sınır koyma: Bireylerin, karşılarında bulunan bireylere karşı sınır koyması gerekmektedir. Hem ilişkilerde sıcaklığı korumak, hem de hayır denilmesi gereken durumlar karşısında hayır demek önem kazanmaktadır. Birey sınırlarını koyarken, tutkuları ve işi konusunda ciddi olmakta, işinin ve amaçlarının bütünlüğünü de sağlamaktadır.
5. Duygusal tetikleyici: Bireyler, duygularını bastırmadan ve kendisinde o duyguyu yaratan sebepleri reddetmeden duygularını ayırt edebilmesi önem kazanmaktadır. Öz farkındalık becerisi gelişmiş bireyler, başkalarıyla iletişim kurarken de duygularıyla esnek olmaktadır.
6. Önsezilerine güven: Başarılı bireyler içgüdülerine güvenerek bazı riskler almaktadır. Bireyin içgüdüleri, başarılı olabilmesi ve en uygun şekilde hayatta kalabilmesine dayanmaktadır. Bir sonraki hedef ve aşama için yol gösterici olmaktadır. Kendi disiplinini uygulayarak bireyler içten gelen güdülerini kullanmayı öğrenmektedir.

Bireyde öz farkındalık becerisinin düşük olmasıyla psikolojik ve fiziksel

gerilimlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Yaşadığı gerilimleri fark edememe, geçmişte kalma, gelecekle uğraşma, bugünün farkına varamama, otomatik olarak uyuma, yeme, içme gibi yaşamsal fonksiyonları gerçekleştirme davranışları görülmektedir. Öz farkındalık becerisi yüksek olan bireylerde ise; bugünün farkında olma, o anda yaşanan olaya odaklanma, geçmişe ya da geleceğe dikkatini yönlendirmeme ya da kendini yargılama davranışları görülmemektedir. Bu sayede kendisiyle birlikte hayatında olan bitenlerin de farkında olmaktadır ve daha enerjik hissederek hayattan keyif almaktadırlar (Kaya, 2019).

### **2.2.5. İletişim Becerileri**

Etimolojik kökeni incelendiğinde iletişim kavramının, Latince “communis, communicatio, communicare” kelimeleri görülmektedir. Kelimelerin kavramından gelen iletişimin temelinde “ortak kılmak, paylaşmak, benzer ilişkide oluşan topluluk ya da ortaklık ” manaları bulunmaktadır. Kavram, Fransızca ve İngilizce söyleme biçimi farklı olsa da aynı yazılışa (communication) sahip olmaktadır. Türkçede uzun süre Fransızca telaffuzu (komünikasyon) ile kullanılan kavram, günümüzde “iletişim” olarak yaygın halde kullanılmaktadır (Koçak, 2020).

Kavramlar incelendiğinde bireyler arasında ortak unsurlara dayandığı söylenmektedir. Bireyler, sürekli çevresinde bulunan kişilerle etkileşim içinde bulunmakta, düşünce ve duygularını çeşitli yollarla anlatmaya çalışmaktadır. Çeşitli konulardaki bilgisini, duygusunu, fikirlerini, becerilerini, düşüncelerini; konuşarak, yazarak, simgeler ve beden dilini kullanarak ifade etmekte ve anlaşılacak istemektedir. Bireylerin bu gereksinim ve istekleri iletişim denen kavramı ortaya çıkarmaktadır (Akçam ve ark., 2019; Arslan, 2019; Çetinkaya, 2011; Hacıoğlu, 2017).

İletişim kavramının genellikle bireylerin karşılıklı konuşmasından ve diyalog geliştirmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna rağmen iletişim; bireyin ne söylediği, ne zaman söylediği, niçin söylediği, nasıl söylediği hatta ne söylemediği olarak da değerlendirilmektedir (Bolat ve Balaman, 2017). İletişim kavramı; psikoloji, eğitim, siyaset, sosyoloji gibi çok fazla disiplinin alanına girmektedir. Farklı disiplin alanlarına göre de iletişim tanımı farklılaşmaktadır. İletişim kavramı, disiplin alanına göre “...e görelilik” çerçevesinde tanımlanmaktadır (Arslan,2019). Örneğin; bir psikolog bireylerin bilişsel yapılarını, içsel dinamiklerini ele alarak ve gözlemleyerek iletişim becerilerini ele



alırken, bir sosyolog normlar, sosyal kuramlar, toplum içinde edindikleri roller açısından ele almaktadır (Koçak, 2020). Bazı iletişim tanımları aşağıda bulunmaktadır (akt. Dağ, 2014).

- Duygu, düşünce, bilgi ve becerileri; grafik, sözcük, resim gibi sembollerle iletilmesidir.
- Duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin sözlü ya da sözsüz olarak kişiden kişiye veya gruptan gruba iletilme sürecidir.
- Karşılıklı olarak gönderilen mesajların kişilerarası ilişkilerde, hem alınıp hem verildiği, hem de yoruma dayalı olarak sonuç çıkarıldığı, başı ve sonu olmayan süreçtir.
- Gönderenin duygularını, sözcüklerini ve mesajını, alıcının sözel olmayan kendi dilinde tanımlayabilmesidir.
- Davranış değişikliği oluşturmak amacıyla, hedef ve kaynak arasında duygu, tutum, bilgi ve becerilerinin paylaşılması ve ortak kılınması için etkileşim sürecini gerçekleştirmektir.

İletişim süreci, mağara duvarlarına çizilerek başlamaktadır. Medyanın gelişmekte olan yapısı ve bireyin düşünce ve duygularıyla ön plana çıkmasıyla karışık ve kapsamlı bir yapıya dönüşmektedir (Kırık ve Sönmez, 2017). İletişim, bireyler arasındaki ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Yaşamın ve ilişkilerin vazgeçilmeyen unsuru olan iletişim, doğumdan itibaren devam etmektedir (Avcı, 2018). Bireylerin birbirleriyle belli bir ilişki kurmalarını sağlayan, etkileşim kurmalarına izin veren iletişim kavramı, evrensel bir deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır (Elkin, Karadağlı ve Barut, 2016). Bireyin kendini anlatma, diğer bireyleri anlama, bilgi üretme, anlamlandırma ve aktarma gibi ihtiyacı, iletişim kurmayı gerektirmektedir. Günlük hayattaki bütün roller, tanımlar, iş bölümleri iletişim sayesinde birlikte yapılmaktadır (Güven, 2016).

Duygusal bir etkileşim süreci olan iletişimin temelinde, bireyin diğer bireylerle karşılıklı etkileşimde olma ihtiyacı bulunmaktadır. Samimiyet düzeyine göre, iki ya da ikiden fazla birey arasında duygusal yoğunluk oranını da farklılaşmaktadır (Arslan, 2019; Şahin, Şahin ve Serin, 2019). Bireyin hayatının tam merkezinde olan iletişim süreci, birey için en temel ihtiyaç olan mutluluk olgusuyla da ilişkilendirilmektedir. Bireylerin kendilerini daha güvende ve başarılı hissetmeleri, mutlu olmalarıyla doğru orantılı

olmaktadır. Yaşama doğrudan etki eden mutluluk duygusu, iletişim sürecinde de köklü değişiklik yaratmaktadır (Kırık ve Sönmez, 2017).

İletişim bireye özgüdür ve birey çevresinde gelişen bir olayı, iletiyi, veriyi kodlayarak belli bir araç ve kanal aracılığıyla hedefte bulunan başka bireye ya da kitleye göndermektedir. Hedefteki birey ya da kitle de aldığı kodu algılamakta, anlayıp anlamadığını belirtmekte ve geri bildirimini yine kodlayarak iletmektedir. Bu doğrultuda iletişimi başlatan birey, gönderici; hedefteki birey ya da kitle de alıcı konumdadır. Göndericinin, alıcıya göndermek istediği her şey ileti; mesajları ulaştıran araçlar da kanal olarak ifade edilmektedir. Gönderici ve alıcı bireyler, ortak paydada yani bağlamda buluşmaktadır. Bir bağlam içinde de iletişim meydana gelmektedir. İletişim unsurlarına baktığımızda; göndericinin, alıcının, iletinin, kanalın, geribildirim ve bağlamın bulunması gerektiği anlaşılmaktadır (Arslan; 2019; Elkin ve ark., 2016; Eroğlu, 2015; Gülbahar ve Sıvacı, 2018).

Bireylerin göndermek istedikleri mesajları doğru bir şekilde kodlayıp iletmelerini ve aldıkları mesajları da doğru bir biçimde anlamlandırmalarını sağlayan etkili dinleme ve tepki verme becerilerinin bütünü, iletişim becerilerini oluşturmaktadır (Avcı, 2018). Mesajın veriliş biçimi ve mesajı veren birey olmak üzere iki öğeden oluşan iletişim, sözel olmayan mesajların veriliş şekli de iletişimin niteliğini arttırmaktadır. İletişimi kolaylaştıran etmenler; etkin dinleme, edilgin sessizlik, kapı aralayıcı, kabul tepkileri ve konuşmaya çağrı olarak adlandırılmaktadır (Korkut, 2016).

İletişim becerileri, bireyin karşısında çıkan olaylarla alakalı bakış açısını geniş tutmasıyla, farklı yorumları da değerlendirerek hangi yolu seçeceğini bilmesini içermektedir. Herhangi bir davranışın ya da hareketin anlamı kişiden kişiye göre farklılık göstermektedir. Kimine göre yardımcı olma, kimine göre ilişkiyi geliştirme, kimine göre de suçlama olarak algılanmaktadır. Bu davranışlar uyarı, eleştiri ya da şikâyet olarak bireye iletildiğinde, bireyin iletişim becerilerini sağlıklı bir şekilde kullanması, davranışa ya da olaya tek bir açıdan bakmak yerine farklı açılardan da bakarak anlam ve yön vermesi önem kazanmaktadır (Avcı, 2018).

Hızla gelişme gösteren teknoloji, günümüzde bireylerin birbirleriyle olan iletişimi de arttırmaktadır. Bireyler arasında gönderici ve alıcı iletiler sıklık kazanmaktadır. Bilginin hızlı ve sürekli gelişme gösteren çağa, bireyin uyum sağlayabilmesi ve toplumsal

düzene uygun bir yer bularak sosyalleşebilmesi için, iletişim becerilerini de geliştirerek etkili bir şekilde kullanıyor olması gerekmektedir (Akçam ve ark., 2019). Bireyler iletişim becerilerini geliştirdikçe problem durumuyla daha sağlıklı bir yapıda başa çıkabilmektedir. Bu durum da sosyal anlamda daha doyurucu ilişkiler kurabilmelerine, geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Bolat ve Balaman, 2017).

Bireylerin duygusal zekâlarına önem vererek iletişim becerilerini geliştirmeleri de önem kazanmaktadır. Duygusal zekâ bireyin, kendisi ve çevresinde iletişim halinde olduğu kişiler üzerinde olumlu etkileri olabilecek kavramları içermektedir. Bundan dolayı bireyin, iyi iletişim kurmasını, yaşamdan doyum almasını, başarılı ve mutlu olabilmesini sağlamaktadır (Avcı, 2018). Bireyin fiziki görünümü de iletişim becerilerini etkileyen unsurlardan olmaktadır. Bireyin bedensel duruşu, fiziksel olarak kendisini nasıl imgelediği, iletişim örüntüsüne yansımaktadır. Olumlu benlik saygısı geliştiren birey, iletişim becerilerinde de olumlu deneyimler yaşamaktadır (Hacıoğlu, 2017).

Kaynağın alıcı olan bireye mesaj göndermesiyle başlayan, bireyler arasındaki anlam alışverişi, bireysel ve toplumsal varlığın bilincine ulaşmanın yolu, birey olma zorunluluğu, önceliği ve ayrıcalığı olarak karşımıza çıkan beceri, meslek hayatında da önemli bir yere sahip olmaktadır (Akçam ve ark., 2019). İletişim becerisini, bireylerin kazanılabileceğini, öğrenilebileceğini ve geliştirebileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gülbahar ve Aksungur, 2019).

Aile içi ilişkilerde, iş yerinde bulunan bireylerle ilişkilerde, arkadaşlık ilişkilerinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, etkili iletişim becerisi uzun ve sağlıklı ilişkilerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Eğitim ve öğretim süreci değerlendirildiğinde, bireylerin içinde buldukları çevreyle, doğayla ve diğer bireylerle iletişiminden sağlanan kültürün, gelecek kuşaklara aktarılma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul ortamı bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, sadece nesnel bilgi sağlayan bir yer olmamaktadır. Yoğun iletişimin yaşandığı, kişilerarası kurulacak iletişim becerilerinin de kazanıldığı bir yer olmaktadır (Milli ve Yağcı, 2017).

Aile içinde bireyin kendini düzenleme işlevi meydana gelmektedir. Birey, toplumsallaşmaya aile içinde başlamaktadır ve yaşam içinde çok fazla engellerle karşılaşmakta, çatışmalar yaşamaktadır. Yaşadığı ve karşılaştığı bu durumlar sayesinde gelişmekte, olgunlaşmakta ve etkili bir şekilde işlevlerini gerçekleştirmektedir. Özellikle

ailede bulunan bireylerin duygularını nasıl ifade ettiği, konuşmadığı konular, koyulan kurallar ailenin işlevini ve aile içindeki iletişimi etkilemektedir (Balcı ve Yılmaz, 2016). Aile içinde kurulan ilişki, çocuğun yaşamı boyunca diğer bireylerle kurulacak ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Ailesi ve çevresiyle yaşamın ilk yıllarında sağlıklı iletişimin kurulan çocuk, sonraki dönemlerde kurulacak ilişkilerde ve sosyalleşmede kolaylık sağlamaktadır (Köyceğiz ve Özbey, 2019).

Bireylerin özellikle meslek yaşantılarında farklı işlerinin gerektirdiği iletişim becerilerini geliştirmenin ve kazanmalarının önemi belirtilmektedir. Mesleği gereği bireylerle doğrudan iletişim halinde olan; öğretmen, avukat, doktor, polis, bankacı gibi meslek gruplarında becerinin önemi daha çok vurgulanmaktadır (Uygun ve Arıkan, 2019).

Sağlık sektöründe de hastalarla kurulan iletişim becerisi, hastanın kendisini değerli hissetmesi açısından önemli hedeflerinden olmaktadır. Etkili ve sağlıklı iletişim kuran sektör çalışanı, hasta adına değil, hastayla birlikte plan yapmaktadır. Hemşirelerle hastalar arasında iyi iletişim kurulması; bakım kalitesini, hasta memnuniyetini, tedavi ve bakım süreçlerine hastanın katılma oranını arttırmakta, sonuçlar üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Karaca, Açıkgöz ve Demirezen, 2019; Kıssal, Kaya ve Koç, 2016).

Beden Eğitimi Öğretmenleri, Spor Yöneticileri, Antrenörler gibi meslekleri tercih eden bireylerin de iletişim becerilerinin yüksek ve olumlu olması gerekmektedir. Bireylerle olan iletişimi yoğun bir şekilde olması ve hizmeti doğrudan vermesiyle spor alanında çalışan meslek üyelerinin, ilişkileri kolaylaştırıcı iletişim becerilerine hakim olması gerektiği düşünülmektedir (Kıssal ve ark., 2016). Sporcu performansları spor alanı içinde incelendiğinde, etkili iletişim becerileri kullanımının hem takım hem de bireysel olarak performansı yükselttiği görülmektedir (Özdemir ve Abakay, 2017).

Beceri, eğitim ortamında da ele alındığı zaman bir öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim becerisi, öğrencinin sağlıklı iletişim kurma tarzını geliştirmekte ve kişilik gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır. Öğretmenin, hem ders içinde hem de ders dışında öğrenci üzerinde olumlu etki yaratabilmesi, etkili iletişim becerilerini kullanabilmesine bağlanmaktadır (Çam, 2016). Öğretmen, başarılı iletişim kurduğunda sınıf yönetiminde hedefe ulaşmaktadır. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim; sınıftaki ilişkileri, eğitim ortamını, öğrencilerin birbirlerine yaklaşım tarzlarını, öğrenme

biçimlerini etkilemektedir. Öğrencileriyle iyi ve başarılı iletişim kuran bir öğretmen sınıf yönetiminde de zorlanmamaktadır (Gülbahar ve Sıvacı, 2018; Şahin ve ark., 2019).

Sınıf içinde ve dışında dinamik olarak iletişim becerisini kullanması gereken öğretmenlerin, teknik yeterliliğindense sosyal yeterliliği daha etkili olmaktadır. Öğretmenlik iletişim mesleği olmakta, eğitim de iletişim süreci olarak gösterilmektedir. Alanla ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenle öğrenci arasında kurulan etkili iletişim öğrencinin; zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeyinde, akademik başarısında, eğitimle ilgili tutumlarında, öğrenmesinde, okula uyumunda belirleyici faktörlerden olmaktadır (Uygun ve Arıkan, 2019).

Öğretmenin etkili iletişim becerisini kullanması; öğrencinin ailesi ile ilişkisini, meslektaşlarıyla olan ilişkisini, yöneticileriyle olan ilişkisini de etkilemektedir. Uzun süreli ve sağlıklı ilişki gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Okulların gelişmesi, paydaşlar arasındaki bağlarının kuvvetlenmesi, eğitim kalitesinde artış olması açısından da önemli bir etken olmaktadır. Beceri, her meslek grubunda önemli bir yere sahip olmaktadır (Gülbahar ve Aksungur, 2019).

Etkili tepki verme ve etkili dinleme becerileri, iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Bu beceriler; özetleme yapma, ayrıntılı uygun sorular sorma, tepkiyi anahtar sözcüklerle verme, farklı sözcükler kullanarak tekrarlama, karşısında bulunan bireyin sözlerini, duygularını, sözlerini tanımlama ve anlayıp anlamadığı konusunda kendini sınama, geri bildirim etkili olarak verme olarak sıralanmaktadır (Korkut, 2016).

Buluş, Atan ve Erten (2015), iletişimin birçok boyuttan oluştuğunu belirterek; etkin dinleme, egoyu destekleyici dil, kendini açma – kendini tanıma, ben dili ve empati becerileri olmak üzere beş temel iletişim becerisinin etkili olduğunu belirtmektedir (akt; Atan ve Buluş, 2019):

- Etkin dinleme; Etkili iletişimin temelini oluşturmakta ve iletişim açısından çok büyük öneme sahip olmaktadır. İletişim içinde olduğu bireye, dikkat ve motivasyonunu vererek o ana aktif olarak katılmak olarak tanımlanmaktadır. İletişim içinde bulunan bireyler, etkin dinleme aracılığıyla önemsendiğini düşünmekte etkileşimin güven içinde gerçekleşmesine yol açmaktadır.
- Egoyu destekleyici dil: İletişim sürecinde, karşısında bulunan bireyin olumlu yanlarına ve performansın vurgu yapmaktır. Bir konu hakkında değişimleri

ihtiyaç duyulan yönde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireyin yetenekleri öncelikli hale getirilerek, kendisini yetersiz ve zayıf hissetmesine neden olmadan, eksikliklerinin uygun biçimde dile getirilmesi olarak özetlenmektedir. Bireyin eksik yönlerini giderebileceği olumlu cümleler kurularak algılatılmakta ve hissettirilmektedir. Özellikle karşılıklı ilişkide benliği olumlu yönde etkilemektedir. Ters olarak da ego zedeleyici dil kullanılmaktadır. Bu dili kullanarak yapılan iletişim bireyin kendisini; küçük düşürülmüş, incinmiş, aşağılanmış, kırılmış hissetmektedir ve değişime olumlu yönde katkı sağlamamaktadır.

- Kendini açma – Kendini tanıma: Bireyin kendisi hakkındaki farkındalığını göstermektedir. Yeterli düzeyde duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, kendi isteği doğrultusunda kendisini açmasına, şeffaf ilişki kurmasına işaret etmektedir. Bireyin kendisini karşısında bulunan insanlara açma düzeyiyle, kendisini tanıma düzeyi orantılı olmaktadır. Bu yüzden bireyin kendisini tanıması ve kendisini açması doğrusal bir ilişki üzerinde bulunmaktadır.
- Ben dili: Bir durum karşısında davranışların ya da sözlerin, bireyi veya başka bireyleri nasıl etkilediği, hissedilen duygu ve somut etkiler uygun ifadeyle açıklanmaktadır. Eleştirme, suçlama ve yargılama yapılmadan kullanılan ben dili, bireydeki istenmeyen durumları, dinleyen birey üzerindeki etkilerini geri iletmektedir. Ters olarak da sen dili gösterilmektedir. Bireyi rencide etme, suçlama, aşağılama gibi anlamlar sen dili iletilerinde bulunmaktadır.
- Empati: Birey, karşısında bulunan bireyin beklenti, düşünce ve duygularını anlayarak onun öznel dünyasında yola çıkmaktadır. Empati kurulabilmesi için; ilk başta birey karşısında bulunan bireyin yerine kendisini koymaktadır. Doğru ve uygun olarak onu anladığını uygun yollarla karşısındaki bireye göstermektedir.

Bireyler arasında etkili ve iyi bir iletişimin olması için; birbirleriyle anlaşma, sorunlarına uygun çözümler bulma, kendilerini doğru ifade etme ve ilişkilerini geliştirmelerine bağlanmaktadır. Bireyler etkili olmayan iletişim kullandıklarında, yakın ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadır. Etkili iletişim becerilerini uygularken; bireyler birbirlerinin özelliklerini dikkate almakta, açıkça anlayabilmekte, birbirleriyle iletişimi sürdürme isteği duymakta ve haklarını gözetmektedir (Gülbahar ve Aksungur, 2019; Gülbahar ve Sıvacı, 2018). İletişim kuran bireylerin arasında karşılıklı güven ilişkisinin

kurulması için bu etmenlere uyulması önem kazanmaktadır (Gülbahar ve Aksungur, 2019).

Bireylerin etkili iletişim becerilerini benimseyebilmesi için bazı ilkeler bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2002, akt. Dağ, 2014; Eroğlu, 2015; Gülbahar ve Sıvacı, 2018):

- Her birey farklıdır ve bireysel özellikleri bulunmaktadır
- Her birey değerlidir
- Bireyin iletişimde bulunduğu bireylere ve kendisine saygı duyması gerekmektedir
- İletişim karşılıklı gerçekleşmektedir
- İletişimde bulunulan birey ve özellikleri koşulsuz kabul edilmelidir
- Empati becerisinin iletişim sırasında kullanılması gerekmektedir
- Etkin dinleme sağlanmalıdır
- Bireyler kendi problemlerini kendilerinin çözebileceğine inanmalıdır
- Bireylerin kendilerini başkası gibi değil, olduğu gibi göstermelidir
- Bireyin kendisini uygun şekilde açması gerekmektedir
- Davranış, düşünce ve duygularını gösterirken tutarlı olmalıdır
- Göndermek istenilen mesaj tam ve net olarak aktarılmalıdır
- Ben dili kullanımına özen gösterilmelidir

Yapılan araştırmalarda; etkili iletişim becerilerinin bireyleri öncelikle duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere çok fazla boyutta etkilediği görülmektedir. Eğitim alanında bütün kademeler ve üniversiteler, yetişkinlere yönelik, grup yaşantısı, aile ortamı ve ilişkileri gibi alanlarda iletişim becerisi eğitim programları uygulandığı çalışmalar bulunmaktadır. Bulgular da, eğitim programlarının uygulanmasıyla, bireylerin

gelişim ve ilişki sorunlarında çözülmesine yönelik seçenekler bulduklarını ve iletişim becerilerini arttırdıklarını göstermektedir (Atan ve Buluş, 2019).

### **2.2.6. Kişilerarası İletişim Becerileri**

İletişim doğumundan itibaren başlamakta ve hayatı içinde zenginleşerek devam eden bir süreç olarak gösterilmektedir (Uygun ve Arıkan, 2019). İletişim, bireylerin birbirlerine bilgi üreterek ilettikleri ve ilettikleri iletileri anlamaya ve yorumlama çalıştıkları süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi üretme, bilgiyi aktarma ve anlamlandırma olarak da tanımlanmaktadır (Özdemir ve Abakay, 2017). İletişim, bir ekipte ya da başka biriyle paylaşımda bulunmadan yapılmamaktadır. İlk amaç olarak bireyin; duygusunu, bilgisini, düşüncesini başka bireylere aktarması ile başlayan ve aralarında bir bağ oluşturularak devam eden bir süreç olduğu söylenmektedir (Rani, 2016).

John Dewey (1916, akt; Koçak, 2020)'e göre, bireyler sahip oldukları ortak şeyler sayesinde topluluk içinde yaşamaktadır, iletişim becerisi ise bir takım ortak şeylere sahip olmanın temel yolu olmaktadır. İletişimin temel anlamında duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı olmasıyla birlikte aynı zamanda birey ya da grupların yaklaşımlarını ve tutumlarını etkilemeye yönelik eylem olarak da kullanılmaktadır. Kişilerarasında bilgi alışverişi yapmak amacıyla kurulan ilişkiler sistemi olarak açıklanmaktadır. İletişim, hem toplumsal hem de kişiler arası bir süreç olmaktadır (Dağ, 2014).

Burgoon, Buller ve Woodall (1989, akt Kadakal ve Alver, 2017), davranış, bilgi ve iletişim arasındaki farklardan ve ilişkiden söz ederek, kişilerarası iletişim becerisinin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bilgi kavramının, iletişim ve davranış kavramlarını da kapsadığını söyleyen yazarlar, organizma için belirsizliği azaltan ve çevreden kaynaklan her türlü uyarının bilgi olduğunu düşünmektedir. Bireyin davranışlarına yön veren ve çevreyle ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlayan bütün uyarılar bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin davranışları bilgi sağlamaktadır. Bireyin davranışları da kurduğu iletişimle ilişkili olmaktadır.

Bilgi, en büyük güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerarası iletişim, ileti göndermenin ötesinde duyguları; etkilemeye, düşünmeye, yönlendirmeye dönüştürmek veya duyguların da iletişim içinde olabileceğini bilme, bilgi ile olmaktadır. İletişimi en iyi uygulayan ve bilen bireyler, toplumlar, kişilerarası ve birey üzerinde amaçları



doğrultusunda olumlu ya da olumsuz etkili etkiler bırakmaktadır (Liman Kaban, 2019).

Bireylerin başka bireylerle kurdukları iletişimin, bazı ölçütler dikkate alındığında kişilerarası iletişim olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Akt: Kadakal ve Alver, 2017).

- Bireyler karşılıklı olarak duygu ve düşünce alışverişi yapmalıdır, tek taraflı yapılan aktarım kişilerarası iletişim olarak değerlendirilmemektedir.
- Bireyler, belli bir yakınlık içinde bulunmalıdır.
- İletiler, Sözlü veya sözsüz özellikte olmalıdır.

Günümüzde teknoloji, yaşamın her yönünü kapsamakta ve iletişim şeklini de değişime uğratmaktadır. Kişilerarası iletişimin bir bölümü teknolojik araçlar vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Teknoloji aracılığıyla kurulan kişilerarası iletişim, bazen engellere neden olmakta bazen de iletişimi kolaylaştırmaktadır (Ekşi ve Ümmet, 2013). Doğası gereği birbirleriyle iletişim ve ilişki kurma eğiliminde olan bireyler, teknolojik iletişim araçlarını günümüzde sıkça kullanmaktadır. Sanal sosyal ağlar sayesinde mekândan ve bedenden bağımsız olarak kurulan sosyalleşme özellikle genç nüfusta hızla benimsenmektedir. Bu nedenle de sanal ilişkiler açısından da iletişim önemli olmaktadır (Temel ve Şişman, 2017).

Bireylerin iletişim içinde buldukları bireylerle aralarında iletişim ve konuşma tarzı açısından çeşitli farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar da kişilerarası iletişim konusunda bariyer kurma eğilimimizi arttırmaktadır. Kişilerarasında kurulan iletişimde engellere baktığımızda; tutum engelleri, kültürel engeller, dil engelleri, çevre engelleri ve davranışsal engeller olarak gösterilmektedir (Rani, 2016).

İletişimi bozan ya da zorlaştıran engeller, bireyi olumsuz yönde etkilemekte, mesajın algılanmasını ve iletilmesini zorlaştırmaktadır. İlişki halinde olan; ebeveynleriyle çocuklar, eşler, yöneticilerle çalışanlar, öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan problemler çoğunlukla başarılı kurulmayan iletişimden kaynaklanmaktadır. Bu engellerden bazıları aşağıda gösterilmektedir (Öztürk, 2019).

- Korkular; baskı altında geçen çocukluk, aşırı stres, hastalıklar, başarısız olacağını düşünme vb.

- Lakap takma; benlik imajı üzerinde olumsuzluk yaratabilir
- Alınganlık, benmerkezci düşünme
- Kararsızlık
- Emir kipleriyle konuşma tarzı
- Ahlak dersi verme
- Nutuk çekme hareketleri
- Sürekli karşısındaki bireyi övme
- Öğüt verme
- Bireylerin bireyleri deneme çalışmaları
- Sürekli espri şaka yapma

Bireyler arasındaki, tanışık olmaktan samimi olmaya kadar farklı düzeydeki yakınlık seviyeleri arasında yaşanan etkileşim kişilerarası iletişimi ifade etmektedir. Bireyi doğrudan etkileyen ilişkiler, zamanla bireyde gözlenen ilişki tarzını da etkilemektedir. Olumsuz kurulan ilişki tarzı, bireyin yaşam doyumunu ve hayat kalitesini de olumsuz yöne çekmektedir. Bireylerin sorun ve çatışma yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Çatışmaların çözümü için; saldırgan yöntemleri, yıkıcı yolları tercih eden bireylerin olduğu gibi, yapıcı yolları tercih eden bireyler de bulunmaktadır. Bireyin tercih ettiği ilişki tarzı, kişilerarası iletişimde meydana gelen etkileşim biçimlerinin sonucu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ruh sağlığından, ilişkinin nasıl algılanacağına kadar geniş bir aralıkta bireyin yaşamını etkilemektedir (Hasta, 2017).

Bireyler; öğrenmek, var olmak, ilişki kurmak, ihtiyaçlarını karşılamak, paylaşmak, oynamak, etkilemek, yardım etmek, kimlik oluşturmak, yakınlık kurmak, duygusal yatırım yapmak gibi sebeplerle kişilerarası iletişim kurmaktadır (Ekşi ve Ümmet, 2013).

Sağlıklı birey ilişkileri, sağlıklı bir toplum yaratmakta, sağlıklı iletişim de sağlıklı birey ilişkilerini oluşturmaktadır. Bireylerin iletişim beceri düzeyleri, birbirleriyle olan iletişimindeki mesajların doğru aktarılması ve anlaşılmasıyla belirlenmektedir (Avcı, 2018). Toplumdaki sistem de iletişimle devam etmektedir. Değerler, gelenek- görenekler iletişim ile gelecek kuşaklara aktarılmaktadır (Güven, 2016). Bireyin, bir topluluğa dâhil olduğunda, topluluktaki diğer bireylerle iyi ilişki kurduğunda, paylaşımda bulunduğunda, bireyde destek olma, yardım etme gibi gösterdiği olumlu hareketlerin temelinde iletişim bulunmaktadır (Eroğlu, 2015).

Psikolojik danışmanlık, kişilerarası ilişkilerde meydana gelen sorunları çözebilmelerine yardımcı olabilecek meslek gruplarının başında gelmektedir. Son yıllarda toplum tarafından kabul gören ve hızlı gelişme gösteren mesleklerden biri olarak gösterilmektedir. Genellikle endüstriyel kurumlar, diğer sosyal kurumlar ve okul ortamlarında psikolojik danışma yardımı verilmektedir (Gülbağçe ve Özkurt, 2016).

Kişilerarası yoğun iletişimin yaşandığı ve etkileşimin kuvvetlendiği okul ortamı sadece nesnel bilgilerin kazandırıldığı ve aktarıldığı bir yer olmamaktadır. Bireyler okuldan mezun olduklarında bile kazandıkları iletişim becerisini yaşamlarının her aşamasında kullanabilmektedir (Uygun ve Arıkan, 2019).

Biyolojik yapısını ve kendisini tanımaya başlayan bireyin, kişilerarası iletişim en yoğun ve ilk yaptığı faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin birbirlerinin farkında olması bağlantı içinde olması da bu bilinci arttırmaktadır. Kişilerarası iletişim, bireyleri birbirine bağlamaktadır (Bolat ve Balaman, 2017). İletişim kurmamızın; karşımızdaki bireye anlaşılabilir mesajları iletmek ve karşımızdaki bireyin davranış ve tutumlarında değişiklik yaratmak olmak üzere, iki temel amacı bulunmaktadır (Dağ, 2014).

Bireylerin, herhangi bir uyarıcıyı farklı algılamaları kişilerarası iletişimlerinde problem yaratmaktadır. Bazı bireylerin şaka olarak algıladığını, başka bireyler hakaret olarak algılamaktadır. Ortak bir dilin sosyal etkileşimde kullanılması fayda sağlamaktadır. İfade biçimi, lehçe, dil gibi özellikler algısal kapasiteyi etkilemektedir. Stivers (1991, akt. Dere Çiftçi, 2015; s:16-25), kişilerarası iletişimde beş aşamalı algılamayla ilgili model geliştirmiştir. Bu aşamalar;

1. Bireyler algılamada; senaryolar, şemalar ve kurallar gibi ipuçları kullanmaktadır. Diğer bireyler ve olaylar hakkındaki bilgileri bu ipuçları sayesinde anlamalarını ve belleklerini kullanarak hatırlamalarını sağlamaktadır. Birey bu ipuçları sayesinde tutarlı tepkiler vermektedir. İpuçlarına sahip olmayan bireyler aynı durum karşısında farklı tepkiler verebilmektedir. Önceki deneyimlerle bağlantı kuran birey, deneyimlerinden faydalanmaktadır.
2. Bireylerin bazen kullandıkları ipuçları onları yanıltmaktadır. Gerçekleşmemiş olsa da bireylerin oluşturdukları şema ile tutarsız olan olayları, kişileri, düşünceleri vb. unutmalarına neden olmakta, tutarlı olan durumları

hatırlamaktadır.

3. Bireylerin hatırladıkları bilgiler, olaylar ve diğer bireyler hakkında objektif olarak yapılan yeniden bir derleme olmamaktadır. Bireylerin beyinlerindeki şablonlara hangi durumların ait ve uygun olup olmadığı konusunda oluşan önyargılarından ve şemalarından da etkilenmektedir. Bireylerin diğer kişileri ya da olayları yeniden yapılandırmaları duygusal deneyimleriyle ilişkili olmayan birçok bilgiye sahip olduğu gibi, deneyimlediği bilgileri de bazen yok saymaktadır.
4. Bireylerin genellikle etnik odaklı geliştirdikleri önyargılar, diğer kültürden gelen bireyler hakkında da yargıda bulunmalarını sağlamaktadır. Bir davranış, kültürler arası farklılıklar olmasından dolayı yanlış da anlaşılmaktadır. Bireylerin kendi kültürel inançları doğrultusunda oluşturdukları senaryolar ve şemalar, başka bireylerin davranışlarına ters düşmektedir.
5. Bireylerin, farklı kültürel gruplara yönelik oluşturulmuş senaryoların filmlerinden ya da televizyondan edindikleri bilgiler de algılamada problem yaratmaktadır. Bireyler izledikleri filmlerde bir bölgede yoksulluk çeken çocukların olduğunu gördüğünde, o ülkedeki bütün çocukların aç ve yoksul olduğunu düşünmektedir.

Literatür incelendiğinde kişilerarası iletişim becerileriyle ilgili çok fazla model önerisi bulunmaktadır. Modeller incelendiğinde ortak özelliklerine bakılarak; Doğrusal model, interaktif model ve işlemsel model olmak üzere üç genel (çatı) olarak sınıflandırılmaktadır (Koçak, 2020).

- Doğrusal (Linear) İletişim Modelleri: Model; iletişimi, doğrusal ya da tek yönlü olarak varsaymaktadır. Model, “Kim?, Kime?, Ne diyor?, Hangi kanalı kullanıyor?, Hangi etkiyle diyor?” olmak üzere beş temel soru bağlamında iletişim sürecini ortaya koymaktadır. Claude Shannon ve Warren Weaver (Mortensen, 1972; akt. Koçak, 2020), bireylerin iletişim becerilerini engelleyen unsurların bütünü “gürültü” olarak tanımlamakta ve modele ilave etmektedir. Doğrusal model, kişilerarası iletişimin normatif açıdan çeşitli eksikliklere sahip olduğundan dolayı eleştiri almaktadır.
- İnteraktif (İnteractive) İletişim Modelleri: Doğrusal iletişim modeline bağlam ve geribildirim eklenmekte ve Schramm (1954, akt: Koçak, 2020)’ın “İletişim nasıl işliyor?” yazısında kavramlaştırılmaktadır. Bireyin sahip olduğu;

deneyim, geçmiş, cinsiyet, kültür, önyargılar, değer, tutum gibi bağlamlar bireyi kişilerarası iletişim kurarken etkilemektedir. Doğrusal modele oranla daha çok artılara sahip olmasına rağmen; iletişimin karmaşık yapısını dikkate almaması, zaman unsurunu sürece dâhil etmemesi, sözel olmayan unsurları dikkate almaması gibi özelliklerinden dolayı eleştiri almaktadır (Koçak, 2020).

- İşlemsel (Transactional) İletişim Modelleri: Kişilerarası iletişim sistematüğini en doğru yansıtan model olarak gösterilmektedir. Modele göre, bireylerin mesajları karşılıklı ve eş zamanlı gönderip almaktadır. İletişimin bütün unsurlarını dikkate alarak, karmaşık yapısını yansıtmaktadır. Kişilerarası iletişimde zaman içinde ortak deneyim alanları oluşturmaktadır. Yeni tanışılan bireyin işleri, hobileri, nereli oldukları gibi sorular ortak deneyim alanları oluşturmak için fırsat yaratmaktadır (Koçak, 2020).

İletişim kavramı; bireyin kendisiyle olan, grup halinde, kitle olarak, örgütsel ve kişilerarası iletişim olarak sınıflara ayrılmaktadır. Kişilerarası iletişim; farklı ortamlarda en az iki kişi arasında olan iletişim araçlarını kullanarak kurulan iletişim türü olarak özel bir hal almaktadır. Temelinde; değişim, süreklilik, devingenlik bulunan kişilerarası iletişim süreci bireyin; duygusal, bilişsel, davranışsal özelliklerini, inançlarını, kişiliğini, sahip olduğu kodları, kültürel değerlerini kullanmasıyla zenginleşmekte ya da fakirleşmektedir (Çalışır, 2015).

### **2.2.7. Duygularla Başa Çıkma Becerileri**

Bireyin yaşamında önemli bir yere ve işleve sahip olan duygular; kısa süreli, anlık ve istemsiz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendisine ait yaşantısı da duygularını belirleme biçimini etkilenmektedir (Metin, 2018). Bireyin yaşamında duygular önemli olaylarda merkezi rol oynamaktadır. Olumlu-olumsuz, uzun-kısa, genel-özel, hafif-şiddetli, ilk duygusal tepki (birincil)-verilen duygusal tepkinin tetiklediği tepki (ikincil) olmak üzere çeşitli özellikleri bulunmaktadır (Duy ve Yıldız, 2016). Duygu durumları bireyin önceliklerini belirlemesine, harekete hazır olmasına ve planlarını organize ederek uygulamasına öncülük etmektedir (Çeçen, 2016).

Duygu kavramı incelendiğinde alan içinde farklı tanımlamalar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Greenberg (2015; akt. Metin 2018), duygu durumunu düşünceden çok

farklı beyin olgusu olarak tanımlamakta ve nörokimyasal ve fizyolojik temellerinin olduğunu düşünmektedir. Duygu odaklı terapi geliştirerek duygunun, bireyin faydası için otomatik ve hızlı olarak durumları değerlendirdiğini, ürettiği eylemlerin bireyin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştiğini söylemektedir (Metin, 2018).

Goleman (2007; akt. Kozan, Kesici ve Baloğlu., 2017), bireyin hissettiklerine özgü belirli biyolojik ve psikolojik durumlarla hareket eğilimi olarak tanımlamaktadır. Ekman ve Cordaro (2011; akt. Metin2018), duygu durumunun ayırt edici özelliklerinin bulunduğunu, kültüre, evrensel paylaşımlara, bireye özgü olaylara otomatik olarak verilen tepkiler olarak tanımlamaktadır. Lewis (1993; akt. Çeçen, 2016) gelişimsel-bilişsel bakış açısında, olumlu ve olumsuz duyguların potansiyel olarak doğuştan var olduğunu, sosyal hayata içinde toplumsallaşma, olgunlaşma ve bilişsel faktörlerin de etkilediğini ve bu etkilerle farklılaşmakta olduğunu ifade etmektedir.

Yaşamın ilk yıllarında; mutluluk, şaşırma, korku, üzüntü, öfke, iğrenme gibi temel duygular kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Suçluluk, mahcubiyet, utanç, gurur gibi ikincil duygular olarak adlandırılan, daha üst bilişsel yapılar gerektiren duygular yaşam içinde sonraki dönemlerde ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Söylemez, Koyuncu ve Amado, 2018). Duygularla başa çıkma becerisi, bireyin kendi duygularını tanıyıp, onlarla başa çıkmasının yanında karşısında bulunan ve iletişim halinde olduğu bireyin de duygularını tanımayı içermektedir. Birey, duygularını tanıdığı diğer bireyin gösterdiği davranışları da böylelikle tanımaktadır (Bolat ve Balaman, 2017).

Duyguları tanımlama ve sınıflama çalışmalarının yanında araştırmacılar son zamanlarda duyguları düzenleme ve yönetmenin bireyin özellikle psikolojik sağlığını etkilemedeki önemine dikkat çekmektedir. Bireyin duygularını yönetme kavramı, kontrol edebildiği duyguları, tutarlı ve dürüst davranmasıyla olan değişimlere uyum sağlaması olarak açıklanmaktadır (Kozan ve ark., 2017). Birey, duygular aracılığıyla yaşantısına anlam vermekte ve kendisini ve etkileşim halinde olduğu başka bireyleri düzenleme yolu ile yaşama anlam vermektedir (Duy ve Yıldız, 2016).

Duygulara; hareket tarzları, sözel ve sözel olmayan duygusal ifadeler, bedensel değişimler gibi çeşitli öğeler de eşlik etmektedir. Duygu öğeleriyle ilişkinin nasıl bir bağlantı olduğu konusunda yapılan araştırmalar; bazen bu öğelerin iç içe olduğunu, bazen öğeler arasında bir ilişki olmadığını, bazen de öznel olarak duygunun yaşandığını ve

bedensel değişimlerin de zaman zaman eşlik ettiği örüntü dizininin olduğu ortaya konmaktadır (Çeçen, 2016).

Bireyin duygularını düzenlemesiyle duygularını yönetme becerileri, kendi içindeki ve kişilerarası süreçlerde önemli olmaktadır (Kozan ve ark., 2017). Birey için duygular her zaman değilse de çoğu zaman yararlı olmaktadır. Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duygu durumlarını yönetebilmek için aktif çaba göstermesiyle oluşmaktadır. Birey duygularını düzenlerken, içsel (kendi duyguları) ya da dışsal (annesin çocuğunu sakinleştirmesi vb.) olmasından dolayı farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca birey kendisine zarar veren bir duygunun olduğunu düşündüğünde; duygu durumunun bazı öğelerini azaltma, attırma ya da sürdürme eğiliminde bulunmaktadır (Duy ve Yıldız, 2016).

Birey, kendisini duygularla ifade etmekte ve karar verme sürecinde bireyin duyguları önemli bir yere sahip olmaktadır (Metin, 2018). Bireyin olumsuz durumlar karşısında, durumlarla başa çıkabilmesi ve uyum gösterebilmesi psikolojik sağlamlık olarak da gösterilmektedir (Kararımak ve Çetinkaya, 2016).

Bireyler farklı kültürlerden olsalar bile aynı yüz ifadeleriyle duygularını göstermektedir. Duyguların yüz ifadelerine göre evrensel olarak algılanması, Darwin'in çalışmalarına uzanmakta ve farklı çalışmalarla da desteklenmektedir. Nörokültürel Kuramda, kültürel unsurlardan dolayı duygunun ifade edilme ve yüzde kalma süresinde değişkenlik olabileceğini ama evrensel olarak duyguların yüz ifadesinde görüldüğünü belirtmektedir (Metin, 2018).

Bireyin duyguları, bilişsel süreçlerde ve davranışlarında oldukça önemli olmaktadır. Birçok araştırma erken yaşlarda duygularını yönetme becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğinden ve öneminden bahsetmektedir. Bireyin duygularını tanılaması, anlaması, özümlemesi ve düzenlemesi duygularını yönetme becerisiyle olmaktadır (Kozan ve ark., 2017). Duygularını ifade eden, duygularının farkında olan, empati kurabilen, ilişkilerini kontrol edebilen, duygularını yönetebilen modelleri görmesi, çocukların da duygu durumlarını uygun şekilde göstermelerinde faydalı olmaktadır (Balcı, 2016).

Duygularıyla başa çıkamayan çocukların yeterli donanıma sahip olmadıkları ve psikolojik sorunları daha fazla yaşadıkları bilinmektedir. Psikolojik tedavi ve

bozuklukları önleme sürecinde, duygu düzenleme becerilerini geliştirmek için ilgili faktörlerin belirlenmesi önemli olmaktadır (Atalar ve Atalay, 2018).

Duygularını iyi yönetebilen bireyler, duygusal deneyimi öncelikli olarak tecrübe etmektedir. Hangi duygunun yaşandığına dair, bu deneyimler açıklık oluşturmaktadır. Duygularını doğru düzenleyen ve kullanan bireyler, tutarlı ve dürüst davranmakta, değişim ya da farklılık durumlarında kendilerini ayarlamakta ve yaşadığı duygular altında ezilmemektedir (Kozan ve ark., 2017).

Shipman, Zeman, Penza ve Champion (2000; akt. Kozan ve ark., 2017), duygu yönetimini bazı kategorilere ayırmaktadır. Öncelikle birey, karşında bulunan bireyin duygusal ifadelerini kodlamakta ve çözmektedir. Bireyin ortaya koyduğu duygusal ifadeler, kodlayıp çözdüğü durumlara uygun olmaktadır. Diğer kategoride birey, başka bireylerin duygu ifadelerine uygun olarak tepkiler vermek, duygusal ifadelerin gösterilme kısmında altında yatan neden ve sonuçları anlamaktadır. Son kategoride birey duygusal ifadeler ve deneyimlere uygun olarak kendi duygularını düzenlemektedir. Birey, kendi fizyolojik tepkilerine uygun olarak duygularını etiketleme ve ifade ederek duygularıyla başa çıkma olarak süreç içinden geçmektedir.

Bireyin günlük yaşamında ve ilişkilerinde olumlu olan duygularının olumsuz duygularına egemen olması, moral-mutluluk gibi farklı açılardan da iyi hissetmesi, yaşam doyumunu ifade etmektedir. Bu doyum da belirlediği hedeflere bireyin ulaşma derecesiyle de tanımlanmaktadır (Bulut, 2016).

Ergenlik döneminde bulunan bireyler, çeşitli yöntemleri kullanarak farklı duygularıyla baş etmektedir. Duygularını daha etkin düzenleyebilen ergenlik dönemindeki bireylerin, sorunlarıyla baş edebildikleri ve olumlu değerlendirme yapabildikleri görülmektedir. Kaçınma davranışı gösteren ve yaşadıkları durum karşısında tehdit edici olduğunu düşünen ergenlerin duygularını etkin şekilde düzenleyemedikleri görülmektedir (Duy ve Yıldız, 2016).

Lewis (1993; akt. Çeçen, 2016), duygusal deneyimin yaşanması için bireyin toplumsallaşmasına bağlı olarak bilişsel yapıda bir değerlendirme ve yorumlama sürecinin bulunması gerektiğini düşünmektedir. Birey, sahip olduğu bilişsel yeteneğiyle ve benlik kavramıyla bu deneyimi yaşamaktadır. Duygularını yönetme becerileri aşağıdaki süreçlerle açıklanmaktadır.



- a. Fizyolojik tepkileri fark etme
- b. Duyguları etiketleme
- c. Duygularını davranışlarıyla ve sözel olarak ifade etme
- d. Duygularıyla başa çıkma

Bu süreçlerin yanında bireyin yaşadığı duygu deneyiminde, toplumsallaşmasına uygun olarak duygu durumları birey tarafından yönetilirken kültürel, ailesel ve bireysel faktörler de önem kazanmaktadır (Çeçen, 2016).

Duygusal dışavurumların ve deneyimlerin izlediği bilişsel süreç için Kennedy-Moore ve Watson'un, öne sürdüğü beş aşamalı bir model bulunmaktadır. Model, sürecin bir bölümünde yaşanan ve psikolojik bozukluklarla ilgili olumsuzlukları da tanımlamaktadır (Atalar ve Atalay, 2018).

1. Aşama: Bireyin öznel duygusal deneyimleri sonrasında davranışsal dışavurumları içine alan duygusal uyarılmaları kapsamaktadır. Duygusal deneyimlere, bilişsel değerlendirme yapmadan otomatik tepki verilmesini içermektedir. Özellikle stresle başa çıkamayan bireyler olumsuz duygular karşısında hemen tepki vermektedir. Tepkiler bireyden bireye değişiklik göstermektedir.
2. Aşama: Birinci aşamanın denetimi, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi üzerine düşünceleri kapsamaktadır. Birey içinde bulunduğu duygusal durumun farkına vardığında diğer aşamaya geçmektedir. Aksi takdirde yaşadığı duygusal durumun farkında olmayan bireyler sonraki aşamaya geçememektedir.
3. Aşama: Bu aşamada birey, duygusal tepkisini etiketlemekte ve yorumlamaktadır. Birey yaşadığı olumsuz duyguyu, diğer olumsuz duygulardan ayırmaktadır. Aşağılanmak, korkmak, kırılmak gibi olumsuz duyguları, kötü hissetmekten çok ayırmakta ve isimlendirmektedir. Duygu durumunu ayıran birey, hangi duyguyla nasıl başa çıkabileceğini bilmekte ve en etkili olabilecek yöntemi uygulamaktadır. Birey kötü hissediyor ama olumsuz duygusunu isimlendiremiyorsa duygularıyla başa çıkma becerisini geliştirmesine engel olmaktadır.
4. Aşama: Duygusal tepkiler bu aşamada kabul edilmektedir. Özellikle bireyin inançları ve değerleriyle çelişen duygular, birey tarafından kolay kabul

edilmemektedir. Bireyin duygular karşısında olumsuz tutum ya da duygulara karşı reddedici tavır sergilemesi, her zaman olumsuz duyguların çeşitli nedenlerle kabul edilmesinin zorluğundan oluşmaktadır. İlk üç aşamayı başarılı geçen bireyler, dördüncü aşamayı daha kolay geçmektedir.

5. Aşama: Duygusal tepkiler sosyal bağlam içinde değerlendirilmektedir. Bireyin amaçlarını göz önünde bulundurarak duygu durumunun neden gerekli olduğunun farkında olmak, duygusal tepkiyi uygun biçimde verebilmek için önemli olmaktadır.

Bireyin sergilediği ve hissettiği duyguları birbirinden farklı olduğunda duygusal uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Uzun süreli olarak bireyin bu uyumsuzluğu sergilemesi olumsuz sonuçlar yaratmaktadır (Gürel ve Bozkurt, 2016). Duygular olumlu ya da olumsuz olsalar bile bireyi etkisi altında tutmaktadır. Olumsuz duygular bireyi daha çok esir almaktadır. Olumsuz duyguların kaynağının ne olduğu belirli değilmiş gibi görünse de bireyin bilinçdışında nedenleri bulunmaktadır. Birey, nedenleri belirleyip, duygularını düzenleyebilirse duygularla başa çıkma becerisi de o kadar gelişmiş kabul edilmektedir (Bolat ve Balaman, 2017).

#### **2.2.8. Stresle Başa Çıkma Becerileri**

Zorlayıcı durumlar karşısında bireyin verdiği psiko-fizyolojik tepkiler stres olarak adlandırılmaktadır. Bireyin kendisinde stres yaratan durumlar karşısında uyum sağlama çabaları stresle başa çıkma becerisini göstermektedir (Bolat ve Balaman, 2017). Bireyin stres karşısında duygularını iyi yöneterek ifade edememesi bazı problemlere de yol açmaktadır. Bu durum da sonraki zamanlarda birey için potansiyel risk oluşturmaktadır (Kozan ve ark., 2017). Birey yaşadığı stres durumunun yıkıcı etkisinden korunmak ve yeniden organizmanın dengesinin devamlılığını kazandırmak için savaşıma ve kaçma tepkileri göstermekte ve bu tepkiler stresle başa çıkma becerisi olarak gösterilmektedir (Kargın ve Hiçdurmaz, 2018).

Bireyden istenilen ve bireyin başına gelen durumlara yönelik içsel tepki oluşması stres kavramını ortaya çıkarmaktadır. Birey için önemli olan zorlu ya da tehdit edici durumlar karşısında, sonuca hemen ulaşamayan bireyde stres ortaya çıkmaktadır (Yüksel Şahin ve Gündüz, 2019). Stres kavramı insanoğlunun var olduğu zamanlardan itibaren

varlığını korumakta ve sürdürmektedir. Tıp, psikoloji, biyoloji, sosyal bilimler, fizik gibi birçok alanda araştırmalara konu olmaktadır (Tutuş, 2019).

Günümüzde çokça kullanılan stres kavramı kişiden kişiye ya da durumdan duruma farklılık barındırmaktadır. Bu durumdan dolayı da yaşamın gerçeği olan kavramın tanımı yapılırken bireye göre değişkenlik göstermektedir. Laboratuvardaki bilim insanıyla bir iş adamının stres tanımları ve kaynakları farklı olmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2016). İç hastalıkları uzmanları bakımından gerginlik, fizyologlar bakımından nörofizyolojik değişme, öğrenci bakımından sınav, yönetici bakımından çalışan bireylerin tembel olması, çalışan birey bakımından çok çalışma, ev kadını bakımından ev işleri şeklinde stres durumları karşımıza çıkmaktadır (Vatansever Bayraktar ve Yılmaz, 2016). Stres, bireyin içinde bulunduğu sosyal ve fiziki çevredeki olumsuz durumlara karşı çaba harcaması olarak ifade edilmektedir. Çevredeki koşullarla birey arasında uyumsuz koşullar birey üzerinde stres yaratmaktadır (Kuzu, 2018).

Stres alan yazınında genellikle üç ayrı alanda uyaran, tepki ve etkileşim şeklinde tanımlanmaktadır. Stresin bir uyaran olması en yaygın tanımı olarak gösterilmektedir. Bireyi en fazla etkileyen olaylar, stres uyaranları olarak düşünülmektedir. Hastalık, doğal afetler, işten çıkarılma, zararlı koşullar gibi çevredeki olaylara odaklanmakta ve dış kuvvetin organizmaya etki ettiği uyaran tanımları oluşturulmaktadır. Aynı zamanda açlık gibi bireyi etkileyen, nörolojik özelliklere dayanan koşullar da uyaran tanımını içermektedir. Bu yaklaşım, olayları değerlendirirken bireysel özellikleri de hesaba katarak, standart bir şekilde bazı durumların stres yarattığını varsaymaktadır. Tepki tanımı tıpta ve biyolojide yaygın bir şekilde kullanılmakta ve organizmayla fizyolojik işlevlerini ve işlevlerindeki değişiklikleri içermektedir. Etkileşim tanımı ise birey ve içinde bulunduğu çevre arasındaki ilişkileri hem bireyin hem de çevrenin özelliklerini dikkate almaktadır (Burak, 2019).

Bireylerin huzuru ve dirliği için stres durumu bir uyarı olarak değerlendirilmektedir (Aslan ve Güzel, 2018). Stres miktarı belirli bir düzeyde olduğunda, bireyi harekete geçirmekte ve bireyin motivasyonunu arttırmaktadır. Stres miktarının fazla olması bireyin bedeninde birçok psikolojik ve fiziksel tepkiye yol açmaktadır (Bolat ve Balaman, 2017). Rahatsız edici olan stresin neden olduğu duygular ve psikolojik olarak da uyarılma durumu, bireyde rahatsızlık veren durumu azaltmaya itmektedir (Deniz ve Yılmaz, 2016).

Bireyin psikolojik gelişimi için belli bir düzeyde stres yaşaması gerekli görülmektedir (Aslan ve Güzel, 2018). Özellikle stersin hiç olmadığı iş ortamında bireyler arasındaki mücadele hırsı da yok olmakta ve bu durum da iş performansının düşmesine neden olmaktadır (Vatansever Bayraktar ve Yılmaz, 2016). Bireyin stresle başa çıkabilmesi, kendisinde stres uyandıran gerilimi azaltabilmesi ya da gerilime dayanabilme amacıyla sergilenen duygusal ve davranışsal tepkilerin bütünü yaşam doyumu olarak da gösterilmektedir (Bulut, 2016).

Stres belirtileri duygusal, davranışsal, fiziksel ve zihinsel olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır. Depresyon, genel bir isteksizlik, kolay öfkelenme ve sinirlenme, özgüven kaybı, kaygı ve endişe hali, çok hassas ve kırılgan olma gibi durumlar duygusal belirtiler olarak gösterilmektedir. Stres altındaki birey davranışsal olarak da bireylere karşı güvensizlik, başka bireyleri suçlama, bireylerin hatalarını arama, çok kişiye küsme gibi davranışların yanında birey daha çok sigara ve içki içmekte, bireyin uyku düzeninde de bozukluklar görülmektedir. Kalp çarpıntısı, yüksek tansiyon, baş ağrısı, hazımsızlık enerji kaybı, kas ağrısı, ülser, diş gıcırdatma, kabızlık, ishal gibi sorunlar stresin fiziksel belirtilerini göstermektedir. Karar vermede güçlük, sürekli kişisel başarısızlığı düşünme, konsantrasyon kaybı, mizah anlayışında azalma gibi bazı zihinsel belirtiler de hafızanın stres altındayken olumsuz etkilenmesine, karar verme sürecinin bozulmasına, yanlış kararların verilmesine yol açtığı söylenmektedir (Deniz ve Yılmaz, 2016; Kuzu, 2018; Tutuş, 2019).

Stresle başa çıkabilme konusunda öncü isimlerden olan Lazarus ve Folkman (1984; akt, Çetin, 2019), stresi çift yönlü ilişki içinde açıklamakta ve bilişsel değerlendirmenin önemini belirtmektedir (Doğan Laçın, 2018; Yüksel, Yıldırım ve Yılmaz, 2019). Başa çıkabilme kavramını; bireyi zorlayan ya da bireyin sahip olduğu kaynakları aştığı yönünde değerlendirilen, bazı içsel ve dışsal istekleri yönetmek ve halletmek için ortaya konulan davranışsal ve bilişsel çabaların bütünü olarak tanımlamaktadır (Burak, 2019; Karabulut ve Evren, 2018).

Bireyin içsel ve dışsal taleplerini yönetirken, kaynaklarını ve imkânlarını aşan durumlar karşısında davranışsal ve zihinsel çaba göstermesi başa çıkabilme olarak adlandırılmaktadır (Bulut, 2017). Başa çıkabilme eylemini, başarılı olup olunmadığına ve sonuca bakılmadan bireyin çabalaması olarak gösterilmektedir. Duruma uygun olma ve gerçeğe bağlı kalma başa çıkabilmenin işlevselliğini göstermektedir (Kuyumcu, Yıldız

ve Böke, 2017). Stresle başa çıkabilme becerilerinde, bireyin olumsuz ve gerçek dışı düşüncelerinin değiştirilmesi temele alınmaktadır. Birey, kendisinde strese neden olan durumlara verdiği tepkilerine ve düşünce tarzlarına yoğunlaşmaktadır (Bulut, 2016). Ruhsal ve bedensel olarak bireyi zorlayan tehditler, bireyin ruh sağlığını koruyucu tedbir almasını sağlamaktadır (Aslan ve Güzel, 2018). Kanner ve Lazarus (akt: Tutuş, 2019), bireylerin hem sağlığını olumsuz olarak etkileyen ve günlük hayatlarında baş etmekte zorlaştıran stres kaynaklarını şu şekilde sıralamaktadır;

1. Bireye yüklenen sorumluluk duygusunun ağır gelmesi
2. Dış görünüşüyle ilgili endişe duyması
3. Bireysel enerjisinin yetersiz olması
4. Kariyeriyle ilgili endişe duyması
5. İşinde tatmin olmaması
6. Yeteri kadar dinlenememesi ve eğlenmeye vakit ayıramaması
7. Çok fazla yapacak işinin bulunması
8. Yalnız olması
9. Reddedileceğine dair korku duyması
10. Yaşamın anlamı hakkında endişe yaşamaması

Bireyin düşünce tarzı, kişilik yapısı, var olan donanımları ve sosyal özellikleri sağlıklı ve etkin bir biçimde stresle başa çıkabilmesinde belirleyici olmaktadır (Bulut, 2016). Streste risk faktörü olarak nörotik kişilik özelliği değerlendirilirken, deneyime açık olma, yumuşak başlılık, sorumluluk bilinci ve dışa dönük yapı streste koruyucu olarak değerlendirilmektedir (Bulut, 2017). Stresle hayatın içinde sıkça karşılaşan birey, kendi sağlığını ve iyi olma halini belirlemek için etkili yöntemlerle stresle baş etmesi önemli olmaktadır (Doğan Laçın, 2018).

Bireyin kullandığı stresle etkin başa çıkabilme stratejileri, ruh sağlığı üzerindeki etkileri de olumlu olmaktadır. Stresle etkin başa çıkamayan bireyler; hayattan keyif alamamakta, etkili bir şekilde davranmamakta ve yoğun olarak olumsuz duygular taşımaktadır (Bulut, 2016). Birey kendisinde strese neden olan kaynakları azaltması için harekete geçtiğinde stresle başa çıkabilme becerisini de gerçekleştirmektedir. Birey beceri sayesinde fiziksel ortamda ve yaşam biçiminde bazı değişiklikler yaparak rahatlamayı öğrenmektedir (Bolat ve Balaman, 2017). Bireylerin stresli ve negatif durumlarla karşılaştığı zaman reaksiyon ve yanıt verme şekilleri strese öncülük eden

olaylarla depresyon, anksiyete, somatik şikayetler gibi bazı sonuçlara neden olmaktadır (Karabulut ve Evren, 2018).

Stresle başa çıkma becerilerinde bireyin tarzı fark etmeksizin, esnek olabilmesi önem kazanmaktadır. Bireyler, çok farklı stresle başa çıkma stratejileri belirleseler de stresin en temelinde bireyin algılaması ve değerlendirilmesi yatmaktadır. Stresi azaltma ya da çoğaltmadaki temel unsur, bireyin stres yaratan durumu anlamlandırıp değerlendirmesi ve yönlendirmesi olmaktadır. Bireyin problemin çözümüne yönelik planını, talep ettikleri görevlerle ilgili değişiklikleri ayarlayabilmesi bilişsel esneklik kavramıyla ilişkilendirilmektedir. Bireyler aynı ortamda aynı fiziksel şartlar içinde bulunmalarına karşın bireyler arasında rahat, mutlu, gergin, stresli gibi farklılıklar bulunmaktadır (Demirtaş, 2019; Deniz ve Yılmaz, 2016).

Aydemir (2005; akt Tutuş, 2019), stres kaynaklarının oluşumunda bireyin yaşayabileceği dört faktör olduğunu belirtmektedir. Bu faktörler;

1. Bireye özgü olan stres kaynakları: Bireyler olayları algılama durumları ve olaylara yükledikleri anlamlar paralellik göstermektedir. Bu yüzden stresin kaynağı yine kendisi olmaktadır. Bireyin ilgi alanları ve dikkat ettiği olaylar stres durumları yaratmaktadır. Bireyin hırslı yapısı, seçtiği hedeflerin ulaşılmasının zor olması, örgütsel amaçlarla bireyin amaçlarının uyuşmaması, ikili ilişkilerini yürütürken kavgacı olması, iletişim becerilerini geliştirememiş olması gibi durumlar strese yol açmaktadır.
2. İş yaşamının getirdiği stres kaynakları: Birey çalışma hayatında; zamanın kısıtlı olması, iş yükünün fazla olması, rol belirsizliği, terfi sisteminin uygun işlememesi, denetimlerin sıkı olması, iş ile yetkilerin birbirini karşılaması, zorlu çalışma koşulları, verilen ücretin yetersiz olması gibi durumlarla stres yaşamaktadır.
3. Etkileşim içinde olan sosyal çevreyle oluşan stres kaynakları: Birey toplum tarafından bazı şekillerde baskı altına girmektedir. Bu baskı gelenek görenek aracılığıyla olabildiği gibi bulunduğu ortamın kuralları gereği de olabilmektedir. Ülkenin ekonomik sorun yaşaması ve gidişatı, ulaşım sorunları, aile üyelerinin bireyden yüksek beklentide olması, iletişim çatışmaları, yeni taşınılan bir yerin olması, iş ya da eğitim hayatında uyum

problemlerinin yaşanması, şehrin yoğunluğu gibi durumlar strese neden olmaktadır.

4. Yaşanılan fiziki çevreden kaynaklı oluşan stres kaynakları: Bireyin yaşadığı evin ortamı, yaşadığı alanın elverişlilik durumu, iş yerinin fiziksel durumu, dışarıdan gelen ses düzeyi, ısı dengesi, bulunduğu ortamdaki güvenlik sorunları, aydınlatma miktarı, temiz bir ortamın olmaması gibi durumlar da strese yol açmaktadır.

Rowshan (2014; akt. Çetin, 2019), önceden tahmin edilebilen ve tahmin edilemeyen stres kaynakları olduğunu söylemekte ve iki grupta incelemektedir. Bireyin yaşamında etkili olan ve belli bir dönemde gerçekleşen olay ya da durumlar önceden tahmin edilebilen stres kaynakları olmaktadır. Birey, olayın ya da durumun nasıl sona ereceğini, olaydan ya da durumdan nasıl etkileneceğini tahmin etmektedir. Uyum sağlaması daha kolay olmaktadır. Ani olarak gelişen olaylar ve durumlar sonucunda önceden tahmin edilmeyen stres kaynakları ortaya çıkmaktadır. Önceden öngörülemeyen durumlar karşısında hazırlıklı olmayan birey, bireysel özelliklerine uygun olarak stres yaratan unsuru çözmeye çalışmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere başlıca iki stresle başa çıkabilme stratejisi açıklanmaktadır. Problem odaklı başa çıkabilme, Birey çevresiyle problem yaşadığı durumlarda durumu düzeltmek için alternatif çözüm yolları aramak ya da yeni beceriler öğrenmek için doğrudan bir çaba içine girmektedir. Psikolojik iyilik halinin artırılması ve stresin azaltılması için problem odaklı başa çıkmanın etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Duygu odaklı başa çıkabilmede birey, doğrudan davranışlarında değişim göstermeden çevreyi yorumlamaktadır. Bireyde stres yaratan çevre ilişkisinde; olumlu düşünme, kaçınma, geçmişi yeniden yorumlama, inkâr, duygusal destek arama, kopma, mizah gibi davranışlarla savunmacı ya da gerçekçi olarak yeniden değerlendirmektedir. Birey yaşadığı durumu yeniden değerlendirerek, durumun anlamını değiştirdiğinde tehdit azaltılmaktadır (Burak, 2019; Kargın ve Hiçdurmaz, 2018; Yüksel Şahin ve Gündüz, 2019).

Stresle başa çıkabilmek için aşağıda bazı bireysel stratejiler ve teknikler gösterilmektedir.

a. Kişilik Özellikleri Değiştirilmesi: Bireyler arasında kişilik özelliklerine göre farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle A tipi kişilik özelliğindeki bireyler, sabırsız ve saldırgan davranmakta, işlerine fazla önem vererek en kısa sürede en fazla işi yapabilme gayreti içinde bulunmaktadır. Çok fazla başarılı olma isteği de kendilerinde stres yaratmaktadır. Bu özellikteki bireyler, stresli durumlarla karşılaştıklarında daha kolay başa çıkabilmek için bu özelliklerini değiştirmeye çalışmaları stres yaratan durumlara ya da olaylara farklı açıdan bakabilmelerini sağlamaktadır (Çetin, 2019).

b. Beslenme ve Sağlıklı Yaşam: Bireyin sağlığını korumasında ve çeşitli hastalıkları önlemede beslenmenin büyük katkısı bulunmaktadır. Organların, dokuların, kasların sağlıklı, bedenin dirençli ve güçlü olabilmesi için bireylerin beslenme alışkanlıklarına dikkat etmesi gerekmektedir. Birey fazla gerilim yaşadığında psikosomatik hastalıklar geçirme ve bir beslenme programına başlama durumları artmaktadır. Örneğin stres karşısında sindirim sisteminde değişiklik oluşması metabolizmayı etkilemekte ve sonucunda ülser, gastrit gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Neden olan bu durumlar için de diyet programları düzenlenmektedir (Acar, 2019).

c. Bedensel ve Fiziksel Hareketler: Stres durumları bireyin vücudunda fizyolojik olarak bazı değişimlere neden olmaktadır. Kan dolaşımı zayıflamakta ve daralan kan damarları yüzünden hücrelere giden kan akışı azalmaktadır. Spor aktiviteleri, koşma, yürüme, bisiklete binme, yüzme gibi eylemler kan dolaşımını arttırmaktadır ve bireyin sağlıklı yaşaması için önerilmektedir. Stres durumlarının vücutta ortaya çıkardığı olumsuz etkilerini ve vücudun gerginliğini fiziksel hareketler azaltmaktadır. Fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıklara karşı savunma mekanizması olarak da bu aktiviteler gösterilmektedir (Acar, 2019; Çetin, 2019).

d. Meditasyon ve Solunum Egzersizi: Meditasyon, bedeni sakinleştiren zihinsel bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. İçsel bir yoğunlaşma gerektiren meditasyon bedene sakinlik vererek stres belirtilerinden uzaklaştırmaktadır. Solunum genellikle istemsiz ve otomatik olarak gerçekleşmektedir. Bireyin, stres yaratan durumlar karşısında nefes alıp vermesi de hızlanmaktadır. Nefes alıp verme şekli stresli durumların en büyük belirtisi olmakta ve bireyde fizyolojik ve psikolojik gerginliğe neden olmaktadır. Birey stres belirtilerini azaltarak yok etmek için düzenli bir tempoda derin ve doğru nefes alıp verdiğinde vücudu gevşemektedir. Bireyin bedenine giren oksijen seviyesinin artması,



kan basıncını ve kalp atış hızını düşürmekte, rahatlama hissi yaratmaktadır (Acar, 2019; Çetin, 2019).

e. Biyolojik Dönüt: Fiziksel işleyiş hakkında bilgi almak ve işleyişin durumunu ve yönlerini kontrol etmek amacıyla, vücuttaki stresi elektronik aletlerle ölçerek sonuç elde etmek için kullanılmaktadır (Acar, 2019). Bireyin; tansiyonu, vücut ısısı, kandaki oksijen miktarı, kan dolaşımı çeşitli aletlerle ölçülmektedir. Stresli durumla karşılaşan bireyin vücudunda ortaya çıkan fizyolojik belirtiler bu sayede tespit edilmektedir. Bireyde fizyolojik belirtilere neden olan durumlar tespit edilmekte, sinir sistemindeki öz kontrollerinin artırılması sağlanmaktadır (Çetin, 2019).

f. Zaman Yönetimi: Etkili zaman yönetimi, bireyin zaman üzerinde kontrol kazanmasını ve zamanın kaotik ortamını planlama yaparak organize etmesini sağlamaktadır (Acar, 2019). Zamanı verimli kullanmak ve doğru yönetebilmek bireydeki stres durumunu azaltmaktadır. Bireyin hedeflerini belirleyerek işlerini planlaması, yaptığı plan doğrultusunda hareket etmesi, zamandan kaynaklı baskı durumunu ortadan kaldırması bireydeki stresi azaltmaya yardımcı olmaktadır (Çetin, 2019). Bireylerin günlük durumlarda ve uzun süreli verimli zaman kullanması olarak iki ayrı beceri bulunmaktadır. Zaman stresi karşısında bireylerin yapacaklarını listelemeleri ve hayır diyebilmeyi öğrenmeleri çözüm yolu olarak önerilmektedir (Acar, 2019).

g. İnançla Başa Çıkma Yolları: Bireyler uzun yıllardır dua ve yaratıcıya sığınma yollarını kullanarak rahatlama ve gevşeme yollarını tercih etmektedir. Dua etme sırasında bireyin tekrarlanan kelimelere odaklanması onu gevşetmekte, iyimserliğini ve ümidini arttırmaktadır (Çetin, 2019).

h. Sosyal Beceriler: Kişilerarası ilişkiler bazı durumlarda strese neden olsa da ilişkilere dikkat edildiğinde stresli durumlardan kurtulmaya neden olmaktadır. Empati kurabilen bireyler, çevresinde bulunan bireylerden destek almaktadır. Diğer bireylerden alınan destek de onları rahatlatmaktadır (Çetin, 2019). Stres yaratan durumdan kurtulmak için bireylerin bazen sadece birisiyle konuşması da onu durumdan kurtarmaktadır. James House (1981), duygusal destek, bilgi desteği, enstrümantal destek, değerlendirme desteği olmak üzere dört bileşen olarak sosyal desteği tanımlamaktadır (Acar, 2019).

Klarreich (1994; akt. Kuzu, 2018), stres yönetimi üzerinde çalışarak bazı aşamalar belirleyerek, stresle mücadele etmede kullanılacak teknik geliştirmektedir.

1. Adım: Birey stresle alakalı bazı belirtileri fark ettiğinde bedenini dinleyebilecek sessiz, huzurlu, sakin zaman geçireceği bir alan oluşturup, kendine bazı telkinlerde bulunarak sakinleşmesi önerilmektedir. Stres seviyesinin düşmesini bekledikten sonra sağlıklı düşünme gerçekleşmektedir.
2. Adım: Birey sinirlendiği ve endişeye kapıldığı zamanları belirleyerek nelerin aklından geçtiğini ve ne düşündüğünü belirlemesi bu adımda gerçekleşmektedir.
3. Adım: Hangi durumların ve düşüncelerin strese neden olduğunu belirledikten sonra, birey kendi içinde bu adımda muhakeme yapmakta, düşüncelerinin üzerinde gitmektedir. Gerçekçi düşünceler üreterek, anlamlı ve mantıklı durumlara ulaşmaya çalışmaktadır. Mantıksız ve gerçek dışı düşüncelerden uzaklaşması faydalı olmaktadır.
4. Adım: Akılcı ve açık düşünerek tespit ettiği stres durumuna çözüm bulabilmek için uğraşmaktadır.
5. Adım: Bireyin eski başarısız olduğu durumları bir kenara bırakması, onu başarıya götürebilecek yeni durumlar ve davranışlar bulmaya çalışması bu adımda gerçekleşmektedir.

### **2.2.9. Yaratıcı Düşünme Becerileri**

21. yüzyılda yaratıcılık; demokratik gelişim, eğitim kurumları, ekonomi, bireyler ve günlük yaşam için çok büyük bir öneme sahip olmaktadır. Bilgiyi daha önce denenmemiş şekilde kullanma ve dönüştürme, uyum gösterme, girişimci olma, esnek yapı açısından önemli gösterilmektedir (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Üretici bireyin yerini yaratıcı bireyin aldığı günümüzde, tek yönlü düşünebilen bireyin yerini de çok yönlü düşünebilen birey almaktadır. Zihinsel olarak esnek olan, diğer bireylerle işbirliği içinde çalışan, yeni bilgileri takip eden, yenilikçi ve yaratıcı olan bireylere ihtiyaç artmaktadır (Kıncal Avcu ve Kartal, 2016).

Carl Sagan (2014), düşünce dünyasını değerlendirdiğinde iki yarım küreye ayrıldığını söylemektedir. Beyin kabuğunun sol yarımküresi, muhakeme işlevlerini ve mantıksal düşünce işlevlerini yerine getirmektedir. Sağ yarım küre, yaratıcılık, sezinleme, duyarlılık ve şekil ayırt etme işlevlerini yerine getirmektedir. Bireyin düşüncesini, birbirine karşıt olan bu iki güç belirlemektedir. Yaratıcılıkla muhakeme arasındaki köprüyü bir sinir yumağı kurmaktadır. Bu köprünün her iki tarafı dünyayı anlamamız için

vazgeçilmez olmaktadır. Bu yarım küreler arasındaki diyalogun ürününü bazen Van Gogh'un Yıldızlı Gece'sinde, bazen Vermeer'in İnci Kúpeli Kız'ında, bazen Selimiye Camii'nin tavanında, bazen Leonardo Da Vinci'nin eskizlerinde, bazen Newton'un elmaya bakışında, bazen de Wright kardeşlerin fikirlerinde görülmektedir. Bu yüzden yaratıcılığı tanımlamak güç olmaktadır (akt. Siper, 2019).

Yaratıcılık; keşiflerin, buluşların, sanatsal etkinliklerin ve ürünlerin oluşturulmasında önemli rol oynamakta ve toplumların gelişmesini ve ilerlemesini sağlamaktadır (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Torrance (1997), yaratıcılığı ürün olarak düşünmekte, yaratıcı düşünme becerilerinin ve sürecinin sonuçlarını da bir dizayn, bir icat olduğunu ifade etmektedir (akt. Karaduman ve Yıldırım, 2017). Yaratıcı düşünme de; karşılaşılan problem durumunun çözümlerini ya da bir durumun, olgunun olabilecek açıklamalarını şekillendirme olarak tanımlanmaktadır. Bir problem durumunda yeni fikir yaratma, seçenekleri gözden geçirme, yeni alternatifler bulma, farklı açıdan yaklaşma, varsayımları teşvik etme, keşfetme sürecini ve becerilerini kapsamaktadır (Altın ve Saracaloğlu, 2018). Üstündağ (2011; akt. Çelik, Katrancı ve Çakır, 2017) bireyin "işte buldum" dediği bütün bilişsel, devinişsel ve duyuşsal etkinliklerde herhangi bir beceriyi, davranışı, söylemi, tutumu, yaşam felsefesini, ürünü ortaya koymayı göze almasını yaratıcılık olarak tanımlamaktadır.

Yaratıcı düşünme becerilerini kullanan bireylerin temel özelliklerini; meraklı, kendine güvenen, yüksek enerjili, şakacı, mizah anlayışı gelişmiş, risk alan, meraklı, idealist, estetik ilgileri olan, ani davranan, gizemli ve karmaşık yapılara ilgi duyan olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2016; Yurdakal, 2018). Bireyin bilinçaltında oluşan ve zihinsel işlemleri içeren farkında olarak gerçekleştirdiği dinamik etkinlikleri, yaratıcı düşünme becerileri kapsamaktadır (Adıgüzel, 2016).

Günlük hayatta yaratıcılığı kullanmayan ve tek bir alan hapseden bireyler, büyük bir yanılığa sahip olmaktadır (Kıncal ve ark., 2016). Bilim, teknik ve sanatla çoğunlukla özdeşleşen yaratıcılık, sadece resim müzik gibi sanat dallarında değil, yaşamın her anında, birey tarafından yapılan her işte ve her eyleminde kendini göstermektedir (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Toplumunu ilerleme konusunda bir adım daha öne götürebilecek olan yaratıcı bireyler, sorunlara, çözümlere ve olaylara farklı bir pencereden ve gözle bakmaktadır (Sayan ve Hamurcu, 2018).

İş yaşamında ve hemen hemen her alanda önemli olan yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı olan fikirler her geçen gün değer kazanmaktadır. Çoğu zaman doğuştan olduğu düşünülen bir yetenek olarak gösterilse de yaratıcı düşünme becerisi, bilişsel süreçlere ve sezgisel bir güce dayanmaktadır (Babayiğit, Hamzaj ve Çardak, 2018). Rekabet güçlerini koruyabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için devletlerin, toplumların ve örgütlerin küreselleşme ortamında taleplere ve değişikliklere uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Başarı ve rekabet üstünlüğü kazanmak için yeniliklere gereksinim duyulmaktadır (Özgenel ve Çetin, 2017).

Değişimin ve ilerlemenin zorunlu olduğu eğitim sistemi, düşünme becerileri eğitiminin önemini de arttırmaktadır. Düşünme becerileri eğitiminin, öğrencilerin gelişim aşamalarına önemli katkıları bulunmaktadır (Karaduman ve Yıldırım, 2017). Karar verme becerileri, iletişim becerileri, öz farkındalık becerileri, problem çözme becerileri gibi diğer yaşam becerileriyle yakından ilgili olan yaratıcı düşünme becerileri de bir süreç içinde gelişmektedir (Akben, 2019). Fennimore ve Tinzman (1990), bireylerin bilişsel beceriler kazanmaları konusunda ve birçok konuda düşünme becerilerinin etkili olduğunu söylemektedir. Karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi beceri alanlarını düşünme becerilerine örnek olarak göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerisi, bu düşünme becerilerinden üretken ve aktif bireylerin yetişmesinde ve oluşturulmasında büyük önem arz etmektedir (Karaduman ve Yıldırım, 2017).

Erken çocukluk döneminde çocukların çevresiyle olan ilişkisi onların tutum, davranış ve düşünme sistemini etkilenmektedir. Çocuk, yakın çevresinde bulunan bireylerle nitelikli etkileşimde bulunarak orijinal, nitelikli düşünen, üretmeye açık olacak şekilde desteklenmelidir. Aile ortamı, çocuğu ilerleyen dönemlerde yaşamında sağlam adımlar atmasına yardımcı olabilecek en önemli ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin ve çocuğa bakan kişilerin tutumları ve zengin öğrenme ortamı çocukların, hayal etmesini, üretmesini, farklı düşünmesini desteklemektedir (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018).

Torrance ve Guilford, yaratıcılık konusunda önemli araştırmaları ve çalışmalarıyla tanınmaktadır. Araştırmacılar, yaratıcı düşünme becerilerini kullanan bireylerin düşüncelerin yanında, akıcılık, esneklik, zenginleştirme ve özgünlük olmak üzere dört ögenin de bulunması gerektiğini belirtmektedir (Sönmez, 2016; Zembat, Küsmüş ve Yılmaz, 2018).

- Akıcılık: Bilginin anında akıcı ve hızlı bir şekilde üretilmesi ve kullanılmasını içermektedir. Düşünce sayısının üretilmesi ya da problem durumu için alternatifler geliştirme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

- Esneklik: Farklı kategoriler içinde değerlendirilen düşünce üretme yeteneği, problem durumları karşısında çözüme uygun yaklaşımları değiştirme olarak gösterilmektedir. Kazancı (1989; akt. Sönmez, 2016), zihinsel olarak esnek düşünmeyi, bireyin düşüncesini olumlu olarak etki eden etmenlerin en önemlilerinden olarak görmektedir.

- Özgünlük: Üstündağ (2005; akt. Sönmez, 2016), daha önce verilmemiş cevapları verme, söylenmemiş olanları söyleme olarak özgünlüğü tanımlamaktadır. Özgünlük, yeni özel çözümler üretebilme becerisi ya da rastlanmayan, eşsiz, iş yarayacak düşünceler yaratma yeteneği olarak gösterilmektedir.

- Zenginleştirme: Ayrıntılara dikkat ederek düşünceyi tamamlama ve geliştirme, yeni seçenekler ve yanıtlar ekleyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Okul ortamı çocuğun yaratıcı düşünme becerilerini belirlemektedir. Yaratıcı nesillerin yetişebilmesi için, erken çocukluk döneminde yaratıcılık eğitimine başlanması önem kazanmaktadır. Okul ortamı, olumlu ya da olumsuz şekilde çocuğu, yaratıcılık, özgünlük, kişilik, özgüven gibi gelişmeye açık oldukları konular bakımından büyük etki yaratacak gücü elinde barındırmaktadır (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Öğretmenlerin, etkinlik planlarken çocuklarının zihinlerinin sınırlarını zorlayacak öğretim ortamları yaratmaları beklenmektedir (Salı, 2019). Yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stilleriyle de ilişkilendirilmektedir. Becerinin gelişimi üzerinde öğrenme stillerinin güçlü etkisi bulunmaktadır (Sayan ve Hamurcu, 2018).

Çocukların bireysel özelliklerine ve farklılıklarına uygun, düşünme gerektiren etkinlikler, sorgulamaya dayalı düzenlenen faaliyetler, öğrenme sürecini orkestra şefi gibi yöneten öğretmen çocuklara farklı pencereden bakma imkânı sunmaktadır (Akran ve Aşiroğlu, 2018; Zembat ve ark., 2018). Yapılan birçok araştırma, öğretmenin yaratıcı kişiliğinin çocuğun yaratıcı düşünme becerisini etkilediğini, bu konuda da öğretmene büyük sorumluluk düştüğünü belirtmektedir (Karaduman ve Yıldırım, 2017; Zembat ve ark., 2018). Bireyin kendisini gerçekleştirme ve eğitim hedeflerine ulaşması için destek olma yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi önemli gösterilmektedir (Kıncal ve ark, 2016). Torrance, yaratıcı öğretmen ve yaratıcı öğrenci

ilişkinin çok yüksek düzeyde olduğunu Minnesota Araştırmalarında belirtmektedir (Salı, 2019).

Öğretmenlerin, bireylerin ve toplumun yaşam fırsatlarını arttırmaya ve geliştirmelerine yardımcı olma, teknolojik gelişmeleri takip etme, bireysel farklılıkları ve yetenekleri fark etme ve kendilerini geliştirme konusunda bilinçli olmalarının önemi belirtilmektedir (Karaduman ve Yıldırım, 2017). Sınıf içi ve dışı yapılan etkinliklerde, araştırmacı ve sorgulayıcı yaklaşım tarzıyla uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek laboratuvar uygulamalarını arttırmaları öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır (Çelik ve ark., 2017). Derslerde ve faaliyetlerde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici aktiviteler yapması, derslerin daha yararlı ve verimli geçmesine de olanak sağlamaktadır (Karaduman ve Yıldırım, 2017; Şensoy ve Yıldırım, 2017).

Yaşamın her alanında bulunan ve bireyin doğuştan sahip olduğu yaratıcı düşünme becerisini, birey kendi içinde olanaklar doğrultusunda geliştirmektedir. (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Sefetzi, yaratıcı düşünme becerisi için doğuştan sahip olunan bir yetenek olmadığını, her bireyde bulunduğunu, doğru yöntem ve tekniklerle öğretilen ve geliştirilen olduğunu söylemektedir (Karataş, Akçayır ve Gün, 2016). Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007; akt. Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018) yaptıkları çalışmada, sınıf ortamında çocuğa ne kadar uyarıcı zengin malzeme sağlanırsa çocuğun yaratıcılık düzeyinin de aynı doğrultuda hareket ettiğini söylemektedir. Eğitim programının kaliteli hazırlanması ve yaratıcılık programıyla desteklenen program, çocuğun akademik gelişiminin temeli için önemli olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini ve kendilerini soru sormaya, düşünmeye, anlamaya ve araştırmaya yöneltecek bir ortam yaratması gerekmektedir (Şensoy ve Yıldırım, 2017).

Yaratıcılığın çıktığı süreç için problem çözme becerilerinde olduğu gibi problem durumunu fark etmek ve tanımlamak gerekli olmaktadır (Akben, 2019; Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Kapsam sınırlandırılmasının ardından yeni bir ürün, sonuç ortaya koyabilmek için uygun basamaklara karar vermek gerekmektedir (Akben, 2019). Yaratıcılık tanımlarındaki kişilik özellikleri ve ürün üzerine olan odaklanma incelendiğinde, yenilik ve uygunluk ölçütleri karşımıza çıkmaktadır. Orijinal fikirlerin geliştirilmesi, yeni bir ürünün ve düşüncenin olması beklenmektedir (Kıncal ve ark.,

2016). SCAMPER, drama, beyin fırtınası gibi tekniklerin, sanal ortamlar, üç boyutlu yazılımlar, video oyunları gibi bilgisayar uygulamalarının yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Karataş ve ark., 2016).

Bireyin düşünce sistemini daha verimli kullanabilmesi için aldığı ve alacağı eğitim sisteminin özellikleri, ülkelerin eğitim politikaları, okullardaki öğretim yöntemleri, ailelerin yaklaşımı belirleyici olmaktadır (Akran ve Aşıroğlu, 2018). Bireylerin kendilerinden, okullarından, iş yerindeki diğer bireylerden ya da ailelerinden kaynaklı olmak üzere yaratıcılığını engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bireyin yaratıcılığını geliştirebilmesi için engel durumlarını belirlemesi ve tanılaması ilk adım olarak gösterilmektedir (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017). Aşırı engelleyici, otoriter ve kısıtlayıcı ortamlar yaratıcı düşünmenin de gelişimini engellemektedir (Salı, 2019).

Arenofsky (2000; akt. Yurdakal, 2018)'a göre yaratıcılığı; sürekli yapılan eleştiri, uygulanan stres ve baskı, yeni üretilen ürün ya da fikir üzerine duyulan kuşku veya rutinlik, zamanı ayarlayamama ve uygun olmayan çevre koşullarının olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. Sternberg ve Lubart (akt. Adıgüzel, 2016), yaratıcı düşünme becerilerinin özelliklerini; zihinsel tarz, zeka süreçleri, kişilik, bilgi, çevresel bağlam ve motivasyon olmak üzere altı maddede sıralamaktadır. Bireyin, sıraladıkları özelliklerin hepsinin aynı zamanda ve bir arada kullanmasının zor olduğunu belirten araştırmacılar, yaratıcı düşünme becerisinin tek bir yetenek, özellik ya da beceri olmadığını belirtmektedir.

Piirto (2011; akt. Babayiğit ve ark., 2018), 21. yüzyıl becerilerine dair oluşturulan bütün farklı çerçevelerin içinde yaratıcılık becerilerinin yer aldığını ve bu becerilerin üç genel boyutunun olduğunu belirtmektedir. Bu üç boyutun; bireyin yaratıcı düşünmesi, diğer bireylerle yaratıcı çalışmalar yapması ve yenilikleri fark edip uygulamaya alması olduğunu açıklamaktadır. Piirto, belirttiği üç boyuttan oluşan yaratıcı düşünme becerisinin, en azından iki tanesi çok çeşitli düzenlenen faaliyetler ve etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; Wallas (1926), Rossman (1931), Osborn (1953), Isaksen ve Treffinger (1985) yaratıcı düşünme modelleri bulunmaktadır (Adıgüzel, 2016). Bunlardan Wallas modeline göre yaratıcı düşünme becerilerinde yaratma süreci dört adımda gerçekleşmektedir (Altın ve Saracallıoğlu, 2018; Sönmez, 2016):

1. Hazırlık Dönemi: Problem durumuyla karşılaşan bireyin, durum hakkında sistematik, bilinçli ve mantıklı yaklaşımda bulunma işlemlerin kapsamaktadır. Bireyin gereksinimi ya da gerçekleştirmek istediği durum saptanmakta ve tanımlanmaktadır. Konu hakkında bilgi ve malzeme bu dönemde toplanmaktadır.

2. Kuluçka Dönemi: Birey hazırlık dönemi sonunda kendini rahatlamaya bırakmaktadır. Bilinçaltında problemin çözümü gerçekleşmektedir. Orijinal, yeni fikir ve görüşlerin bu aşamada meydana çıkması beklenmektedir. Bireye, duruma ve olaya göre çok kısa ya da çok uzun zaman almaktadır. Bilinçaltı süreçler, dalgın ve derin düşünme, duyumsama, görselleştirme gibi yetiler bulunmaktadır.

3. Aydınlanma Dönemi: Birey problem durumlarıyla ilişkili çözümleri zihinde canlandırmakta ve belirginleştirmektedir. Bu aşamada anlık bir şekilde çözüm yolunu bulmaktadır. Yapılacak iş ya da çözüm birden ortaya çıkmakta ve gelişmektedir.

4. Değerlendirme/ Gerçekleştirme Dönemi: Bu dönem sonuçların doğrulanması olarak da gösterilmektedir. Mantıksal ve bilinçli düşünmenin ağırlık kazandığı değerlendirme döneminde, çözümler sınanmakta, aksaklıklar giderilmekte ve eksiklikler tamamlanmaktadır. Çözüm bu aşamada denenmekte, değerlendirilmekte ve gerekli düzeltmeler yapılmaktadır.

#### **2.2.10. Eleştirel Düşünme Becerileri**

Düşünme, bireyi birlikte yaşadığı varlıklardan ayıran en belirgin özelliklerden biri olmaktadır. Birey içinde bulunduğu çevreye ve kendi yaşantısına, koşul ve durumlara uygun olarak etki etme ve durumları değiştirme imkânını düşünme becerisi sayesinde sağlamaktadır (Eğmir ve Ocak, 2018). Düşünme herhangi bir konu hakkında bir çözümü, iddiayı, inancı destekleyen elde edilen verilerin incelenme esnasında bireyin sürekli çaba göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum da bireyin inceleyici ve bilinçli bir gayret göstermesini gerektirmektedir (Ceran, 2019).

Tarihte düşünme kavramını ilk olarak Sokrates'in kullandığı görülmektedir. Sokrates, iyi ya da kötü taraflarıyla herhangi bir şeyi değerlendirmeyi, düşünme olarak açıklamaktadır (Duğan ve Aydın, 2018). John Dewey de "Yansıtıcı Düşünme" tanımını yapan ilk kişi olmakta ve eleştirel düşünmeyle ilgili düşüncelerini ortaya koymuştur. Dewey'e göre eleştirel düşünce, bireyin bilgiyi etkin, dikkatli ve kalıcı olarak değerlendirmeye aldığını ifade etmektedir (Kömürcü, 2019). Düşünmenin ana öğeleri değerlendirildiğinde; öncelikle bireyin amaç belirlemesi, konuyla alakalı sorular sorması,



edindiği bilgileri yorumlaması ve çıkarım yapması, varsayımda bulunması, önem belirlemesi ve bakış açısı geliştirmesi olarak değerlendirilmektedir (Altın ve Saracaloğlu, 2018; ; İncirkuş ve Beyreli, 2019; Köksal ve Cöğmen, 2018). Eleştirel düşünmenin temelleri de Sokrates'in sokratik sorgulama yöntemiyle atılmaktadır (Bozca, Emir ve Taşcılar, 2017).

Düşünme üzerine düşünme olarak gösterilen eleştirel düşünme, her bireyin gerçekleştirmeyeceği, üst düzey bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Koç Erdamar ve Bengir Alpan, 2017). Amerikan Psikologlar Derneği (APA), üst düzey düşünme becerisi olarak eleştirel düşünme becerisini, bağlamsal, kavramsal ya da metodolojik düşünme gibi bilişsel beceri olarak göstermektedir (Köksal ve Cöğmen, 2018). Derinlemesine, nesnel ve saplantı olmadan düşünme anlamına gelen eleştirel düşünme, düşünme durumunun en ileri ve gelişmiş hali olarak gösterilmektedir (Açışlı, 2016).

Herhangi bir disiplin alanında ya da konuda eleştirel düşünme, ortaya atılan teorinin, özel durumlara uygulanabilmesi için yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi olarak da ifade edilmektedir (İncirkuş ve Beyreli, 2019). Schafersman (1991; akt. Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016), doğru düşünme biçimi ve dünya ile alakalı konularda doğru bilgi sahibi olmak olarak eleştirel düşünmeyi tanımlamaktadır. Araştırmacı, eleştirel düşünmeyi süreç olarak değerlendirdiğinde sağduyulu, güvenilir ve mantıklı düşünerek bireyin karar verirken, ne yapacağına ya da neye inanacağına sağlam kanıtlar arama olarak açıklamaktadır.

Eleştirel kelimesi incelediğinde genellikle yanlış bulan, negatif, inatlaşan, olumsuz ifadelerde bulunan, istenmeyen anlamlarında kullanılmaktadır. Oysaki eleştirel kelimesi gözlem ve değerlendirme yaparken ustalık gerektirmektedir. Farklı kullanılmaya ya da yanlış anlaşılmaya uğrasa da mantığın kurallarına uyan yapısıyla fikrin ya da tartışmanın delillere uygunluğu eleştirel düşünmeyi açığa çıkarmaktadır (Ceran, 2019). Problem çözme ve karar verme becerileriyle ilişkili olan ve düşünmeye sevk eden eleştirel düşünme becerisi, bireyin kendi düşünmesini değerlendirerek savunduğu görüşlerinin nedenleri bulma konusunda da yol göstermektedir (Hayırsever ve Oğuz, 2017; Özyurt, Gültekin Akduman ve Gündüz, 2018). Yaratıcılığın önceki adımı olarak da değerlendirilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünmeye giden yolda önem kazanmaktadır (Kömürcü, 2019).

Günümüzde eğitimcilerin ve psikologların konu olarak sıkça üzerinde durduğu eleştirel düşünme, düşünmenin doğasında olan yapıları düşünen bireyin kontrol altına alması, entelektüel standartlar çerçevesine yerleştirerek kaliteli düşüncenin arttırdığı, herhangi bir içerik, sorun ya da konu hakkındaki düşünce biçimi olmaktadır (Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016). Birey eleştirel düşünme sayesinde doğru ve nitelikli bilgiyi yanlış ve niteliksiz bilgidan ayırabilmektedir. Eleştirel düşünen birey sorunun köküne inmekte, farklı açılardan da değerlendirme yapmakta, gerekli durumlarda karşı çıkmaktadır (Açışlı, 2016).

Eleştirel düşünenler açık görüşlü, önyargılı olmayan, geniş bir açıyla çevresindeki olaylara bakabilen, özgüvenli, mantıklı karar veren bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği kalıtımsal özelliklerine göre sınırlandırdığı bilişsel yapı ve yaşam içinde öğrenme yolu ile elde ettiği bilgiler eleştirel düşünmenin sergilenmesinde bireysel farklılıklar yaratmaktadır (Altın ve Saracaloğlu, 2018; Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016). Eleştirel düşüneyen bireyler kendilerini de değerlendirememektedir. Kendini değerlendiremeyen bireyler de topluma katkı sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Açışlı, 2016). Kişisel olarak özelliklerin ve eğilimlerin olduğu eleştirel düşünme becerileri sayesinde, birey kendini kontrol etmekte ve geliştirmektedir (Altın ve Saracallıoğlu, 2018).

Ruggerio (2011), eleştirel düşünebilen bireylerin özelliklerini sıralamaktadır. Düşünürlerin kendi içlerinde sınırlarını bilerek hatalarını ve bilmediklerini kabul ettiklerini, dürüst olduklarını belirtmektedir. Problem durumlarını hayatın getirdiği heyecan yaratan zorluklar olarak görmektedir. Bir konuyu geçiştirmek yerine anlamak için çaba göstermektedir. Yeterli kanıt olmadıkça yargıda bulunmamaktadır. Konular hakkında merak duymakta ve araştırmaktadır. Aynı fikirde olmasalar bile başka bireylerin fikirlerine saygı duymaktadır. Tarafsız hareket etmektedir. Hareket etmeden ve karar vermeden önce duygularını kontrol edebilmektedir (akt. Eğmir ve Ocak, 2018)

Kalite geliştirme konusunda eleştirel düşünme becerisi oldukça dikkat çekmektedir (Oktay, Taş, Doğaner, Gülpak ve Avnioğlu, 2019). Eleştirel düşünme becerisi iş yaşamında da önem kazanmaktadır. Beceriye iyi kullanabilen bireylerin çalışacakları kurumlarda çeşitli açılardan faydalı olacakları öngörülmektedir. İşletmeler birlikte çalışmak istedikleri bireyleri seçerken, eleştirel düşünme, karar verme, inisiyatif

alabilme, değişimlere ayak uydurabilme becerilerinin gelişmiş olmasını istemektedir (Duğan ve Aydın, 2018).

Eleştirel düşünme becerilerin desteklenmesinde bireyin zekâsı çok önemli olmaktadır. Ancak bireyin hayat içinde yaşadığı duygusal deneyimleri eleştirel düşünme becerisine etki etmektedir. Özgüven eksikliği, aşırı bağımlı aile ilişkileri, yetersiz yaşantılar eleştirel düşünme becerisini etkilemektedir (Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016). Bireyin hayatını kontrol edebilmesi için; anlamlandırması, üretimde bulunması, geçmişini bilmesi, geleceğini tasarlaması, sorgulaması, umut etmesi gerekmekte ve bunları da düşünme becerisiyle gerçekleştirmektedir (Eğmir ve Ocak, 2018).

Eleştirel düşünme demokrasinin temelinde rol almakta ve özellikle çağdaş ve nitelikli eğitim sisteminin amaçlarından biri olmaktadır. Yeni görüşler ve farklı bakış açıları eleştirel düşünme becerilerinin artmasıyla sağlanmaktadır (Eldeleklioğlu ve Özkılıç, 2016). Gelişmek isteyen ülkeler eleştirel düşünme becerisini bireylerin kazanmasını desteklemektedir. Bunu için bilgiye ulaşan, bilginin doğruluğunu sorgulayan, farklı düşünebilen ve bakış açısı geliştirebilen bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (Aybek ve Aslan, 2017).

Temelde bilişsel beceriler yer alsa da eleştirel düşünme becerisinin gerçekleşmesi için bilgiyi işleyen düşünce işlemleri değerlendirilmeye alınmakta ve diğer düşünme becerileri içinden bu sayede ayrılmaktadır (Özcan, 2017). Bilimsel yönteme benzerliği bulunsa da gereklilik halinde beceri temelli ve konu temelli olmak üzere desteklenmektedir. Konu içeriğinin dışında tek başına eleştirel düşünme becerisinin etkinlik olarak oluşturulması beceri temelli öğretimin gerçekleşmesi için öngörülmektedir (Schreglmann ve Karakuş, 2017)

Düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi bireylerin sadece nasıl düşündükleri, zihinlerinde nasıl bilgiyi işledikleri olarak değerlendirilmemekte, bireyin karşılaştığı problem karşısında nasıl düşünme becerilerini de kullandığı da değerlendirilmektedir. Eğitim ortamında bu durumun gerçekleşebilmesi için, analitik düşünmenin yanında yaratıcı ve farklı uygulamaları kullanabilen, etkili düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin olması önem kazanmaktadır (Koç Erdamar ve Bengir Alpan, 2017). Eğitim veren kurumlar eleştirel düşünme becerisini geliştirebileceği gibi önemli görevler üstlenmekte, bazı durumlarda da becerinin körelmesine ya da statik

kalmasına neden olmaktadır (Kömürcü, 2019). Soru sormayla ilişkili olan beceri, öğrencileri nitelikli sorular sorup sorgulama ve analiz yapmalarını da güçlendirmektedir (Memduhoğlu, Saylık ve Yayla, 2017).

Öğrenci merkezli eğitim sistemleri içinde eleştirel düşünme becerisini kazandıracak etkinliklere ve çalışmalara yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir (Memduhoğlu ve ark., 2017). Marin ve Halpern (2011), öğrenciye eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için sistem içinde bazı düzenlemelerin de yapılması gerekliliğini belirtmektedir. Yeşilpınar (2011) de yaptığı araştırmada en büyük görevin öğretilmekte olduğunu vurgulamaktadır. Raymond (2016), öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini öğrencilere kazandırmasının kolay olmadığını ve süreç içinde zaman, materyal, kaynak eksikliği, yetersiz seminer ve program, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar bazı soruluklar yaşadıklarını ifade etmektedir (akt. Balıkçı, 2019). Şahin ve Çakmak (2016), eleştirel düşünme konusunda öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada becerinin ve öğretmenlerin öğrencilere beceriyi kazandırmalarının önemini vurgulamaktadır.

Öğrenciler kendi fikirlerini oluşturduklarında ve eleştirel düşünme becerisine teşvik edildiğinde başarılı olmaktadır. Öğrenmekten heyecan duyan, zor görevleri tercih eden, öğrenme ve kendilerini geliştirme fırsatlarını bilen öğrenciler eleştirel düşünme becerisini kullanmaktadır (Hayırsever ve Oğuz, 2017; Özyurt ve ark, 2018). Demir ve Uluçınar'a göre (2012; akt. Duğan ve Aydın, 2018), düşünce odaklı eğitim sistemi ile bireylerin güvenilir ve doğru bilgiye ulaşmaları sağlanmaktadır. Eğitim sistemine eklenen sorumluluk, yaratıcılık, merak, bağımsızlık gibi beceriler öğrenciler doğru ve yanlış olan bilgileri daha iyi analiz etmekte, karşılaştırma ve sorgulama yapmaktadır.

Levy (1997; akt. Bozca ve ark., 2017), dil becerileri eğitiminin temele alınmasıyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin gerçekleşebileceğinin üzerinde durmaktadır. Dil becerileri eğitiminde desteklenen; açıklama çalışmaları, çözümlenme yapma, çıkarsamada bulunma, deneyim, durum ya da olayı yorumlama ve değerlendirme eleştirel düşünme becerileri üstünde oldukça etkili olmaktadır. Eğitim ve öğretim programına bakıldığında, temel yaşam becerileriyle birlikte dili kullanma becerilerinin de geliştirilmesi ve değerlendirilmeye alınması vurgulanmaktadır (İncirkuş ve Beyreli, 2019).

Ennis ve ark. (2005; akt. Özcan, 2017), eleştirel düşünme bileşenlerini sınıflandırmaktadır. Birey eleştirel düşünme becerisinde, hem tümevarım hem de tümdengelim muhakeme yolunu kullanarak çıkarım yapmaktadır. Bazı durumlarda birey ipuçlarını ve verilen bilgileri kullanarak hareket etmektedir. Bazı durumlarda da yapılan genelleme sonucuna uygun olarak hareket etmekte ve sonuca bu şekilde ulaşmaktadır. Birey gözlem yaparak kendisine sunulan bilgiler arasından hangilerinin güvenilir olduğu konusunda çıkarımında bulunmaktadır

Bir durumdan başka duruma aktarılabilen eleştirel düşünme becerisinin bireye kazandırılması diğer becerilerin kazandırılmasında da temel oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme; kavram, değer, varsayım, önyargı, sonuç, tutarlı olma ya da olmama, tartışma çıkarım gibi kavramları kapsamaktadır. Problem çözme becerisinde de önemli olan eleştirel düşünme becerisi, bireyin geçmiş yaşantıları ve bilgileri doğrultusunda var olanı görüp kritik yansıtılarda bulunmasına yardımcı olmaktadır (Akdemir ve Yavuz, 2018). Bireyin ilerleyen yıllarda karşılaşacağı problemleri istenilen ve sağlıklı bir şekilde çözebilmesi için eleştirel düşünme becerisini erken yıllarda kazanmasına bağlanmaktadır (Köksal ve Cöğmen, 2018).

Bassham ve ark (2010; akt. Ceran, 2019), tarafından geliştirilen eleştirel düşünme standartları aşağıda gösterilmektedir.

- Açıklık: Eleştirel düşünen bireyler, hem dilin hem de düşüncenin berraklığını göstermeye çalışmaktadır. Birey anlamak istediği konu hakkında şüphe duymamak için açıklığa ihtiyaç duymaktadır.

- Kesinlik: Tıp, mimarlık, mühendislik, matematik gibi alanlarda kesin sonucun elde edilmesi çok önemli olmaktadır. Eleştirel düşünen birey günlük hayatta karşılaştığı durumlar karşısında kesinlik ilkesine önem vermektedir.

- Doğruluk: Birey yanlış bir bilgiyle hareket ettiğinde zekâ düzeyi ne olursa olsun yanlış kararlar vermektedir. Eleştirel düşünen bireyler hem gerçeğe değer vermektedir hem de güncel ve doğru bilgiye ulaşmak için çabalamaktadır.

- Amaca Uygunluk: Eleştirel düşünen bireyler herhangi bir konu hakkında önceden amaçlarını belirleyerek amacına uygun bilgiler ve fikirler üzerinde dikkatlerini toplamaktadır.

- Tutarlılık: Eleştirel düşünen bireyler gerçeğe değer vermektedir. Hem başka bireylerde hem de kendilerinde tutarsız tavırlar ve sözler için tetikte kalmaktadır.

Bireyin mantığı başka bireyin tutarsız inançları hakkında bireyi yönlendirmektedir. Yanlış bir tutum gördüğünde mantık çerçevesinde fark etmektedir.

- Mantığa Uygunluk: Doğru gerekçelendirmek, mantıklı düşünmek anlamına gelmektedir. Bireyin fikirleri doğrultusunda sağlam sonuçlara ulaşmak mantığa uygunlukla sağlanmaktadır. Bireyin eleştirel düşünmesi ve mantık yürütebilmesi için net, sağlam, devrilmez fikirler gerekmektedir.

- Bütünlük: Birey düşünürken sığ ve yüzeysel değerlendirme yaptığında kaliteli bir şekilde değerlendirme yapamamaktadır. Derin ve geniş düşünme tarzı bütünlüğü sağlamakta ve kaliteli düşünmeyi sağlamaktadır.

- Tarafsızlık: Birey düşünürken ve değerlendirme yaparken adil ve açık fikirli olup önyargılarından kurtulursa eleştirel düşünme gerçekleştirmiş olmaktadır.

Paul ve Elder (2006; akt. Ceran, 2019), bu standartlara ek olarak genişlik, derinlik ve önemlilik kavramlarını da eklemektedir.

- Genişlik: Eleştirel düşünen birey herhangi bir konu hakkında uygun olan farklı bakış açılarını birçok değişkenle değerlendirmektedir. Birey farklı bakış açılarını değerlendirmeden düşündüğünde düşünme biçimi dar ya da kısıtlı olarak adlandırılmaktadır.

- Derinlik: Eleştirel düşünen birey, karşılaştığı herhangi bir problem durumu karşısında gözüken yüzeyin altındaki karışık durumları fark etmekte ve bu karışık durumlarla entelektüel sorumlulukla ilgilenmektedir.

- Önemlilik: En etkili düşünme biçimi bireyin fikirler arasındaki önem sırasını belirlemesiyle gerçekleşmektedir. Konuyla alakalı sunulan fikirler aynı önemde ve kalitede olmamaktadır. Birey eleştirel düşünürken, konuyla ilgili üretilen fikirler arasından en önemli bilgileri belirleyip üzerinde odaklandığında etkili olmaktadır.

## GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, mevcut olan bir durumu meydana çıkarttığından dolayı tanımlayıcı ve kesitsel tipte olmaktadır. Bu model; araştırmada yer alan birey, durum veya nesneyi bulunduğu şartlar içerisinde var olduğu gibi açıklamayı hedeflemektedir. Ayrıca kişisel bilgiler ve ölçek arasında ilişki olup olmadığı araştırıldığı için çıkarımsal bir araştırma modeli olmaktadır (Karasar, 2019). Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin kendi algılarına göre yaşam becerileri düzeylerini saptamaktır.

### 3.2. Çalışma Grubu ve Örnekleme

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi konusunda gerçekleştirilen bu araştırmada evreni İstanbul İlinde bulunan vakıf üniversitelerinin Çocuk Gelişimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise İstanbul İlinde bulunan Üsküdar Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi ve Esenyurt Üniversitesi bünyesindeki Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma pilot bir çalışmadır. Zaman ve bütçe kısıtlaması nedeniyle 229 kadın ve 30 erkek öğrenci olmak üzere toplam 259 kişilik bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerilerini inceleyebilmek için “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Sosyo-Demografik Bilgi Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Yaşam Becerileri Ölçeği

Araştırmada kullanılan Yaşam Becerileri Ölçeği, Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilmiş ve on farklı beceri alanının beş temel yaşam becerisi olarak sınıflandırılmasıyla oluşturulmuştur. Yaşam becerileri ölçeği “Duygularla ve Stresle Başa

Çıkma”, “Empati Kurma ve Öz Farkındalık”, “Karar Verme ve Problem Çözme”, “Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme”, İletişim ve Kişiler Arası İlişki” olmak üzere beş faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. WHO tarafından tanımlanan “sağlıklı bireyde olması gereken yaşam becerileri” dikkate alınarak derecelendirilen ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek oluşturulurken 9 alan uzmanının görüşü alınmış ve maddelerin dilbilgisi kontrolleri yapılmıştır. Ölçeğin bütün maddeleri olumlu cümleler içermektedir. Beceri ifadeleri seçenekleri en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde hazırlanmıştır. Puanlama yapılırken en olumlu ifade 5 ve en olumsuz ifade 1 olarak kabul edilmiş ve bu şekilde yorumlanmıştır.

### **3.3.2. Sosyo-Demografik Bilgi Formu**

Araştırmada yer alan Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin; cinsiyet, çocuk gelişimi öğrencisi olup olmama durumu, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeyi, aldıkları dersler gibi bilgilerine ulaşılmak için araştırmacı tarafından 8 sorudan oluşan kişisel bir bilgi formu hazırlanmıştır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere, çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerden “Sosyo-Demografik Bilgi Formunu” eksiksiz olarak doldurmaları ve “Yaşam Becerileri Ölçeğini” doldururken kendilerine en uygun yanıtı işaretlemeleri istenmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

İstatistiksel analizler kapsamında normal dağılıma uygunluğun test edilmesi için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Yaşam becerileri düzeyi ile alt boyutları arasındaki ilişkinin testi için Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Yaşam becerileri düzeyinin ve alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalarında Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics 22.0 programında yapılmış olup, anlamlılık düzeyi 0,05 alınmıştır.



### 3.6. Yaşam Becerileri Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

Ölçeklerin güvenirliliği için Alfa ( $\alpha$ ) modeli (Cronbach Alpha Coefficient) kullanılmıştır. Bu yöntem ölçekte yer alan soruların homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. 0 ile 1 arasında değer alan bu katsayı (Cronbach) alfa katsayısı olarak adlandırılmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sıfır değerine yaklaştıkça güvenirlilik düzeyi azalmakta, bire yaklaştıkça güvenirlilik düzeyi artmaktadır. Aldığı değerlere göre aşağıda ifade edildiği gibi değerlendirilir.

0.80 – 1.00 Yüksek Güvenirlilik

0.60 – 0.79 Güvenilir

0.40 – 0.59 Düşük Güvenirlilik

0.00 – 0.39 Güvenilir Değil

Bu çalışma grubu için kullanılan Yaşam Becerileri Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,905$  olarak hesaplanmıştır. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma boyutunun iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,781$ , Empati Kurma ve Öz Farkındalık boyutunun iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,808$ , Karar Verme ve Problem Çözme boyutunun iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,818$ 'dir. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme boyutunun iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,827$ , İletişim ve Kişiler Arası İlişki boyutunun iç tutarlılık katsayısı  $Cra = 0,840$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kullanılan ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

### 4.1. Katılımcılara Ait Özellikler

Tablo 1’de araştırmaya katılan Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin demografik özelliklerine dair bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Değişken	Birim sayısı	Yüzde	Birikimli Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	229	88,4	88,4
	Erkek	30	11,6	100
	Toplam	259	100%	
Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencisi	Evet	259	100	100
	Hayır	0	0	0
	Toplam	259	100%	
Bölüm Sınıfı	1. Sınıf	132	51	51
	4. Sınıf	127	49	100
	Toplam	259	100%	
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	93	35,9	35,9
	Kız Meslek Lisesi	93	35,9	71,8
	İmam Hatip Lisesi	64	24,7	96,5
	Sağlık Meslek Lisesi	9	3,5	100
	Diğer	0	0	0
	Toplam	259	100%	
Yerleşim Birimi	Köy	38	14,7	14,7
	Kasaba	48	18,5	33,2
	Şehir	173	66,8	100
	Toplam	259	100%	
Anne Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	3	1,2	1,2
	İlkokul	79	30,5	31,7
	Ortaokul	33	12,7	44,4
	Lise	48	18,5	62,9
	Ön Lisans	80	30,9	93,8
	Lisans	14	5,4	99,2
	Yüksek Lisans	2	0,8	100
	Doktora	0	0	0

	Toplam	259	100%	
Baba Öğrenim Durumu	Okur Yazar Değil	0	0	0
	İlkokul	92	35,5	35,5
	Ortaokul	57	22	57,5
	Lise	72	27,8	85,3
	Ön Lisans	12	4,6	89,9
	Lisans	22	8,5	98,4
	Yüksek Lisans	4	1,6	100
	Doktora	0	0	100
	Toplam	259	100%	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,4'ünün kadın, %11,6'sının erkek olduğu gözlemlenmiştir. Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümünü kadınların oluşturduğu, bölümdeki erkek sayısının azınlıkta olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan herkesin verilen cevaplar neticesinde Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencisi olduğu belirtilmiştir. Bölüm öğrencilerinin %51'inin 1. sınıf öğrencisi, %49'unun 4. sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Çocuk Gelişimi Bölümü okuyan öğrencilerin %35,9'unun Anadolu Lisesi yine %35,9'unun Kız Meslek Lisesi mezunu olduğu gözlemlenmiştir. Bölüm öğrencilerinin %24,7'si İmam Hatip Lisesi mezunu, %3,5'inin ise Sağlık Meslek Lisesi mezunu olduğu görülmüştür.

Katılımcıların %66,8'inin çocukluğunun şehirde, %18,5'inin kasabada, %14,7'sinin ise köyde geçtiği gözlemlenmiştir.

Katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi incelendiğinde %1,2'sinin okur-yazar olmadığı görülmüştür. Katılımcıların %30,5'inin annesi ilkokul eğitim düzeyine, %12,7'si ortaokul eğitim düzeyine, %18,5'i lise eğitim düzeyine, %30,9'u ön lisans eğitim düzeyine, %5,4'ü lisans eğitim düzeyine, %0,8'i ise yüksek lisans eğitim düzeyine sahiptir. Doktora eğitim düzeyi katılımcıların anneleri arasında görülmemektedir.

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde %35,5'inin babası ilkokul eğitim düzeyine, %22'sinin babası ortaokul eğitim düzeyine, %27,8'inin babasının lise eğitim düzeyine, %4,6'sının babası ön lisans eğitim düzeyine, %8,5'inin babası lisans

eğitim düzeyine, %1,6'sının babası ise yüksek lisans eğitim düzeyine sahiptir. Okuryazar olmayan ve doktora eğitim düzeyi katılımcıların babaları arasında görülmemektedir.

**Tablo 2: Katılımcıların Aldıkları Dersler**

	Frekans	Yüzde
İletişim	201	77,6
Eleştirel Düşünme Becerileri	99	38,2
Klinik Problem Çözme	46	17,8
Girişimcilik	127	49
Kişisel Gelişim	46	17,8
Yaratıcılık	186	71,8
Psikoloji	157	60,6
Davranış Yönetimi	124	47,9
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	186	71,8
Kriz Yönetimi	-	-

Katılımcıların %77,6 oranıyla en çok İletişim dersini aldıkları tespit edilmiştir. Yaratıcılık dersini ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık dersini alanların oranı ise %71,8'dir. Psikoloji dersini alanların oranı %60,6, Girişimcilik dersini alanların oranı %49'dur. Davranış Yönetimi dersini alanların oranı %47,9, Eleştirel Düşünme Becerileri dersini alanların oranı %38,2, Klinik Problem Çözme dersini alanların %17,8. Kişisel Gelişim dersini alanların oranı %17,8, Kriz yönetimi dersini alan katılımcıya ise rastlanmamıştır.

#### 4.2. Katılımcıların Yaşam Becerileri Düzeyleri

**Tablo 3: Katılımcıların Yaşam Becerileri Eğilimleri**

Eğilim	Ortalama	Standart Sapma
Stresle başa çıkma yollarını kullanabilirim.	3,54	0,86
Stresi yapacağım işler için olumlu kullanabilirim.	3,15	1,1
Olumsuz duygularımı çevremdeki insanlara yansıtmayabilirim.	3,41	1
Olumsuz duygularla başa çıkabilirim.	3,6	0,95
İş stresini engellemek için bir plan dâhilinde çalışabilirim.	3,65	0,87
Stres karşısında mizah unsurlarını kullanabilirim.	3,58	1,05
Stresi artıracak mükemmeliyetçilik duygusundan vazgeçebilirim.	3,44	1,18
<b>Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri</b>	<b>3,48</b>	<b>1</b>
Bedensel becerilerimi gösterebilirim.	3,73	0,94
Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.	3,9	0,95
İlgi alanlarıma yönelebilirim.	4,13	0,81
Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.	4,33	0,73

Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.	4,06	0,88
Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.	3,5	0,98
Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.	4,07	0,87
<b>Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri</b>	<b>3,96</b>	<b>0,88</b>
Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.	4,27	0,74
Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.	3,47	0,97
Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.	4,05	0,79
Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.	3,99	0,79
Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.	4	0,79
Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.	4,14	0,82
Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.	4,05	0,82
<b>Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri</b>	<b>3,99</b>	<b>0,81</b>
Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.	4,12	0,67
Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.	3,92	0,82
Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.	3,94	0,91
Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.	4,04	0,86
Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.	3,95	0,88
<b>Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri</b>	<b>3,99</b>	<b>0,82</b>
Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.	4,21	0,83
Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.	4,25	0,79
Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim.	4,06	0,89
İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.	4,28	0,82
<b>İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri</b>	<b>4,2</b>	<b>0,83</b>

Çalışma üzerinde yapılan genel bir analiz ile yaşam becerileri eğilimleri ortalamasının araştırma konusu kişilerde 3,48'in üzerinde olduğu görülmüştür. Beşli Likert ölçeklerde ortalamanın 1.00-2.33 (Düşük); 2.34-3.66 (orta) ve 3.67 üstü (yüksek) olmak üzere üç kesimde incelenebilmektedir (Küçük, 2016; akt. Dilek ve ark, 2016). Bu durum, katılımcıların yaşam becerileri düzeylerinin orta ve yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri 3,48 ortalama ile orta seviyede, empati kurma ve öz farkındalık becerileri 3,96 ortalama ile yüksek seviyede, karar verme ve problem çözme becerileri 3,99 ortalama ile yüksek seviyede, iletişim kişiler arası ilişki becerileri ise 4,2 ortalama ile yüksek seviyededir.

### 4.3. Yaşam Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

**Tablo 4: Alt Ölçekler Arası İlişki**

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1	0,46**	0,356**	0,397**	0,186**
(2) Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri		1	0,544**	0,605**	0,334**
(3) Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri			1	0,471**	0,364**
(4) Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri				1	0,321**
(5) İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri					1

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \* Spearman Korelasyon Analizi

Yaşam becerileri ölçeği alt boyutları olan duygularla ve stresle başa çıkma, empati kurma ve öz farkındalık, karar verme ve problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme, iletişim kişiler arası ilişki arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların alt boyutlardan aldıkları puanlar arttıkça yaşam becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Alt ölçek arasında ise yine pozitif doğrusal bir ilişki mevcuttur.

### 4.4. Yaşam Becerileri Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının Çeşitli Sosyodemografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Tablo 5: Cinsiyet Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

Ölçekler	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kadın	229	130,57	29899	3305,500	-,336	0,737
	Erkek	30	125,68	3770			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Kadın	229	131,03	30005	3199,500	-,612	0,54
	Erkek	30	122,15	3664			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	229	131,94	30214	2990,500	-1,158	0,247
	Erkek	30	115,18	3455			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Kadın	229	127,92	29294	2959,000	-1,240	0,215
	Erkek	30	145,87	4376			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Kadın	229	133,17	39495	2709,500	-1,902	0,057
	Erkek	30	105,82	3174			
Yaşam Becerileri Ölçeği	Kadın	229	131,00	29959	3205,000	-,596	0,551
	Erkek	30	122,33	3684			

\* Parametrik Olmayan Test(Mann Whitney U)

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarının puanları ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Tablo 5'e göre öğrencilerin sorularına verdikleri cevaplar neticesinde cinsiyet değişkenine göre puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6: Sınıf Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

Ölçekler	Gruplar	N	S.T.	S.O.	U	z	p
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1.Sınıf	132	124,47	16430,00	7652,000	-1,214	0,225
	4.Sınıf	127	135,75	17240,00			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	1.Sınıf	132	127,59	16841,50	8063,500	-,530	0,596
	4.sınıf	127	132,51	16828,50			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	1.Sınıf	132	115,55	15252,00	6474,000	-3,182	<b>0,001</b>
	4.Sınıf	127	145,02	18418,00			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	1.Sınıf	132	129,30	17068,00	8290,000	-,153	0,878
	4.Sınıf	127	130,72	16602,00			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	1.Sınıf	132	120,06	15848,00	7070,000	-2,201	<b>0,028</b>
	4.sınıf	127	140,33	17822,00			
Yaşam Becerileri Ölçeği	1.Sınıf	132	122,46	16165,00	7387,000	-1,652	0,099
	4.Sınıf	127	137,83	17505,00			

\* Parametrik Olmayan Test(Mann Whitney U)

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarının puanları ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Tablo 6'ya göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar neticesinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre karar verme ve problem çözme ölçek puanları ile iletişim ve kişiler arası ilişki ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Bu alt boyutlardaki anlamlı farklılık incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin puanlarının birinci sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaşam becerileri ölçeği toplam puanları ile diğer ölçek puanları ise öğrencilerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7: Mezun Olunan Lise Türü Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

Ölçekler	Gruplar	N	S.O.	$\chi^2$	<i>p</i>
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Anadolu Lisesi	93	139,62	2,421	0,49
	Kız Meslek Lisesi	93	124,05		
	İmam Hatip Lisesi	64	125,10		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	126,83		
	Diğer	-			
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Anadolu Lisesi	93	127,95	2,072	0,558
	Kız Meslek Lisesi	93	132,50		
	İmam Hatip Lisesi	64	124,91		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	161,50		
	Diğer	-			
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Anadolu Lisesi	93	129,74	4,153	0,245
	Kız Meslek Lisesi	93	131,31		
	İmam Hatip Lisesi	64	122,05		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	175,78		
	Diğer	-			
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Anadolu Lisesi	93	143,81	6,368	0,095
	Kız Meslek Lisesi	93	116,79		
	İmam Hatip Lisesi	64	127,62		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	140,72		
	Diğer	-			
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Anadolu Lisesi	93	125,56	6,274	0,099
	Kız Meslek Lisesi	93	144,70		
	İmam Hatip Lisesi	64	116,66		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	118,83		
	Diğer	-			
Yaşam Becerileri Ölçeği	Anadolu Lisesi	93	135,91	1,723	0,632
	Kız Meslek Lisesi	93	125,65		
	İmam Hatip Lisesi	64	125,12		
	Sağlık Meslek Lisesi	9	148,61		
	Diğer	-			

\* Parametrik Olmayan Test(Kruskal Wallis Testi)

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarının puanları ile mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Kruskal Wallis Testi ile bakılmıştır. Tablo 7'ye göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar neticesinde aldıkları puanlar mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).



**Tablo 8: Yerleşim Birimi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

	Gruplar	N	S.O.	$\chi^2$	<i>p</i>
Duyularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Köy	38	103,57	6,669	<b>0,036</b>
	Kasaba	48	144,55		
	Şehir	173	131,77		
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	Köy	38	125,30	1,523	0,467
	Kasaba	48	141,88		
	Şehir	173	127,74		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Köy	38	126,91	4,537	0,103
	Kasaba	48	150,64		
	Şehir	173	124,95		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	Köy	38	126,05	3,587	0,166
	Kasaba	48	148,39		
	Şehir	173	125,77		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Köy	38	136,32	,664	0,718
	Kasaba	48	123,40		
	Şehir	173	130,45		
Yaşam Becerileri Ölçeği	Köy	38	120,66	3,566	0,168
	Kasaba	48	147,81		
	Şehir	173	127,11		

\* Parametrik Olmayan Test(Kruskal Wallis Testi)

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarının puanları ile çocukluğunun geçtiği yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Kruskal Wallis Testi ile bakılmıştır. Tablo 8'e göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar neticesinde çocukluğu kasabada geçen katılımcıların duygularla ve stresle başa çıkma sıra ortalaması puanları çocukluğu köyde ve şehirde geçen katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Yaşam becerileri toplam puanlarıyla diğer alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 9: Annenin Eğitim Düzeyi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

Ölçekler	Gruplar	N	S.O.	$\chi^2$	<i>p</i>
Duyularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	İlkokul	79	139,98	12,599	<b>0,05</b>
	Ortaokul	33	111,41		
	Lise	48	136,15		
	Ön Lisans	80	114,63		

	Lisans	14	169,32		
Empati Kurma ve Öz Farkındalık Becerileri	İlkokul	79	148,58	15,597	<b>0,016</b>
	Ortaokul	33	117,97		
	Lise	48	108,8		
	Ön Lisans	80	121,7		
	Lisans	14	155,61		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	İlkokul	79	133,2	6,939	0,327
	Ortaokul	33	130,05		
	Lise	48	122,7		
	Ön Lisans	80	122,15		
	Lisans	14	167,79		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	İlkokul	79	146,94	17,942	<b>0,006</b>
	Ortaokul	33	111,11		
	Lise	48	113,56		
	Ön Lisans	80	121,04		
	Lisans	14	156,07		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	İlkokul	79	134,31	15,447	<b>0,017</b>
	Ortaokul	33	150,3		
	Lise	48	99,88		
	Ön Lisans	80	127,53		
	Lisans	14	159,93		
Yaşam Becerileri Ölçeği	İlkokul	79	145,72	18,312	<b>0,005</b>
	Ortaokul	33	119,08		
	Lise	48	113,36		
	Ön Lisans	80	117,11		
	Lisans	14	170,54		

\*Parametrik Olmayan Test(Kruskal Wallis Testi)

**Tablo 10: Babanın Eğitim Düzeyi Bakımından Yaşam Becerileri Ölçeğinden ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların İncelenmesi**

Ölçekler	Gruplar	N	S.O.	$x^2$	$p$
Duyularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	İlkokul	92	118,09	13,25	<b>0,021</b>
	Ortaokul	57	143,89		
	Lise	72	118,51		
	Ön Lisans	12	167,93		
	Lisans	22	173,38		
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	İlkokul	92	130,2	6,025	0,304
	Ortaokul	57	133,47		
	Lise	72	119,08		
	Ön Lisans	12	161,8		
	Lisans	22	135,88		

Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	İlkokul	92	122,51	7,996	0,156
	Ortaokul	57	128,72		
	Lise	72	126,04		
	Ön Lisans	12	170,8		
	Lisans	22	141,25		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri	İlkokul	92	125,29	10,353	0,066
	Ortaokul	57	135,57		
	Lise	72	115,98		
	Ön Lisans	12	163,25		
	Lisans	22	186,75		
İletişim ve Kişilerarası İlişki Becerileri	İlkokul	92	127,82	7,162	0,209
	Ortaokul	57	134,75		
	Lise	72	122,35		
	Ön Lisans	12	158,41		
	Lisans	22	172,75		
Yaşam Becerileri Ölçeği	İlkokul	92	122,79	14,431	<b>0,013</b>
	Ortaokul	57	136,5		
	Lise	72	115,88		
	Ön Lisans	12	171,13		
	Lisans	22	178,68		
*Parametrik Olmayan Test(Kruskal Wallis Testi)					

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarının ebeveyn öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına Kruskal Wallis Testi ile bakılmıştır. İstatistiksel analizlere %2'nin altında kalan eğitim durumları dâhil edilmemiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar neticesinde Tablo 9'a göre anne eğitim durumu lisans olan katılımcıların sıra ortalama puanları, yaşam becerileri toplam puanlarında ve "Duygularla ve Stresle Başa Çıkma, Empati Kurma ve Öz Farkındalık, Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce, İletişim Kişilerarası İlişki" alt ölçeklerinde en yüksek olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ).

Tablo 10'a göre baba eğitim durumu lisans olan öğrencilerin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarından Duygularla ve Stresle Başa Çıkma becerileri sıra ortalaması en yüksek olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Diğer alt ölçeğinden aldıkları puanlar babaların öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

## TARTIŞMA

Bu bölümde; Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaşam becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelendiği araştırmada, elde edilen bulgular literatür ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

**H 1: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık gösterir.**

Çocuk gelişimi öğrencilerinin yaşam becerilerinin incelendiği çalışmada yaşam becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlar katılımcıların cinsiyet değişkenine göre farklılıkları incelendiğinde anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bu çalışmanın kadın-erkek farkını barındırmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmada elde ettiğimiz bulgular aşağıdaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ünal (2019), üniversite öğrencilerinin yaşam becerilerini incelediğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Empati ve öz farkındalık beceri düzeyinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Yıldız (2019), Müzik Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Yaratıcı düşünme becerileri puanlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Alagöz, Tarkoçin ve Taze (2019), Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Programı öğrenim gören öğrencilerin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır.

Oktay ve ark (2019), Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerle cinsiyet ilişkisinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Kozikoğlu ve Altunova (2018), Eğitim Fakóltesinde oğrenim goren oğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak gösterilen çeşitli becerilerle, öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlerle incelemiştir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu oğrenme durumlarını cinsiyete göre de karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetleriyle yaşam boyu oğrenmenin alt boyutu olan yaşam becerilerine ilişkin sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Kutluca (2018), oğretmen adayları olan oğrencilerin problem çözme becerilerini; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, motivasyon, epistemolojik inanç, öz-yeterlik inancı, akademik başarı gibi duyuşsal, davranışsal ve bilişsel unsurlar açısından incelemiştir. Araştırması, problem çözme becerileriyle cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Oral ve ark.(2018), Sağlık Meslek Yüksekokulu oğrencilerinde problem çözme becerileri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacılar, cinsiyet değişkeni açısından oğrencilerin aldıkları puanların farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017), oğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada cinsiyet ile eleştirel düşünme becerilerini incelemiş, erkek ve kız oğrenciler arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Hacıoğlu (2017), üniversitede oğrenim goren oğrencilerle iletişim becerilerini ve beden imgesi hoşnutluğunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Cinsiyet değişkeni ile oğrencilerin iletişim becerileri açısından anlamlı farklılık bulamamıştır.

Kırık ve Sönmez (2017), iletişim becerileriyle mutluluk ölçeklerini çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çok belirgin fark olmasa da kadınların erkeklere oranla iletişim becerilerini ve mutluluk düzeylerini yüksek bulan araştırmacılar, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamamıştır.

Gülbahçe ve Özkurt (2016), empati kurma becerilerini ve eğilimlerini, üniversite tercihlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı seçmek isteyen oğrenciler üzerinde incelemiş. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamış.

Tunçeli (2013), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkeni ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiye baktığında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Abbasoğlu ve Öncü (2013), Beden Eğitim Öğretmenliği okuyan öğrencilerin mesleklerine yönelik tutumları ile benlik saygılarının incelendiği çalışmada, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmada elde ettiğimiz bulgularla aşağıdaki araştırma bulguları arasında benzerlik olmadığı görülmüştür.

Çodur (2019), Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin, konuşurken kaygı duyma düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkiyi, farklı değişkenler ve öğrencinin fiziksel bir aktiviteye katılma durumuna göre incelemiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ve yaşam becerileri puanları arasında duygularla ve stresle başa çıkma alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Erkek öğrencilerin puanlarının, kadın öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmada ulaştığımız sonucu desteklememektedir.

Akçam ve ark.(2019), hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiş ve kız öğrencilerinin iletişim becerileri puanlarını anlamlı düzeyde erkek öğrencilerden yüksek bulmuştur.

Şahin ve ark.(2019), öğretmenlerle yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile problem çözme becerilerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Kadın öğretmen sayısının (79), erkek öğretmen sayısına göre (29) farklılık gösterdiği çalışmada empati kurma alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulmamıştır. Araştırmacılar, problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Duğan ve Aydın (2018), cinsiyet ile halkla ilişkilerde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırmış ve karşılaştırma anlamlı farklılık göstermiştir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre puanlarını daha yüksek bulmuştur. Bizim çalışmamızda eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Köksal ve Cöğmen (2018), iletişim ve eleştirel düşünme becerileri konusunda ortaokulda okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada çeşitli değişkenlere bakmıştır. İletişim ve eleştirel düşünme becerileri konusunda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Eleştirel düşünme becerilerini incelediğimizde çalışmada elde ettiğimiz bulgularla uyuşmamaktadır.

Ağdacı (2018), öğretmenlerle yaptığı çalışmasında karar verme alt boyutunda ortalamanın yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinin her boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Balçıklı ve Yıldırım (2018), salon hokeyi yapan bireylerin empati becerileri düzeyini cinsiyet değişkeni açısından incelemiştir. Araştırmacılar, kadın sporcuların lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Acar ve Apak (2018), Sosyal Hizmet Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin özgecilik düzeyleri ile empatik eğilim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Kadın öğrencilerin empati kurma becerilerini erkek öğrencilerden daha yüksek bulmuştur.

Aybek ve Aslan (2017), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve hangi eğitim felsefesini benimsediklerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı fark bulmuştur.

Bağcı ve Bağcı (2017), Meslek Yüksekokulunda yaptıkları çalışmada farklı programlarla iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çocuk Gelişimi programında okuyan kadın öğrencilerin iletişim becerilerini erkek öğrencilere göre daha yüksek bulmuştur.

Açışlı (2016), Öğretmen adayları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine açık fikirlilik alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulmuştur.

Literatür incelemesi sonucunda araştırmada cinsiyet değişkeni ile yaşam becerilerinden ve alt beceri ölçeklerinden elde edilen sonuçlar birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunu desteklemeyen bulgular da literatürde bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeninin yapılan ankette dağılım arasında farkın olduğu

görülmektedir. Çocuk Gelişimi Bölümünü tercih eden kadın sayısının erkek sayısından fazla olması sonuçların değerlendirilmesini etkilediğini düşündürmektedir.

## **H 2: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri okudukları sınıfa göre farklılık gösterir.**

Çocuk gelişimi öğrencilerinin yaşam becerilerinin incelendiği çalışmada yaşam becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlar katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılıkları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve problem çözme ölçek puanları ile iletişim ve kişiler arası ilişki ölçek puanları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer ölçek puanlarında ise sınıf düzeyine göre farklılık görülmemiştir.

Aşağıda araştırmada çıkan bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Turgut (2019), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin yaşam becerileri düzeyi ile bölüm ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca birinci ve dördüncü sınıf düzeyinde de yaşam becerilerinin alt boyutlarını incelediğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları daha yüksek olmasına rağmen anlamlı bir fark bulamamıştır.

Tanrıkulu ve ark. (2018), hemşirelik öğrencilerinin yaşam becerilerini incelediği çalışmada, sınıf düzeyinin öğrencilerin yaşam becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Acar ve Apak (2018), Sosyal Hizmet Bölümünde okuyan öğrencilerin özgecilik düzeyi ile empatik eğilim düzeylerini incelemiş ve sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Bağcı ve Bağcı (2017), Meslek Yüksekokulunda çeşitli değişkenlere göre iletişim becerilerini inceledikleri çalışmada son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre iletişim becerisi düzeylerini yüksek bulmuşlardır.

Aybek ve Aslan (2017), öğretmen adayları ile benimsedikleri eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında birinci ve dördüncü sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulamamıştır.



Duğan ve Aydın (2018), Halkla İlişkilerde okuyan öğrencilerin okudukları sınıf değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırmış ve lisans öğrencilerinin sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme becerileri üzerine anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Literatür taramasında araştırma sonucunu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmaktadır.

Oktay ve ark (2019), Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri eğilimlerini inceledikleri çalışmada; dördüncü sınıf öğrencilerinin beceri puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Kömürcü (2019), yaptığı çalışmada birinci ve dördüncü sınıfta okuyan mesleki sanat eğitimindeki öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri arasında sistematiklik ve analitik düşünme düzeylerinde dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Akçam ve ark.(2019), iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği ile hemşirelik öğrencilerinin becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Ölçek puan ortalamaları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin puanları yüksek çıkmasına rağmen, birinci ve dördüncü sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulamamıştır.

Arslan (2019), Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile öz yeterlik puanlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplam puanlarda anlamlı farklılık bulamamıştır.

Açışlı (2016), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf düzeyine göre incelenmiş ve son sınıftaki öğrencilerin lehinde açık fikirlilik alt ölçeğinde farklılık görmüştür.

Kıssal ve ark. (2016), Hemşirelik ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu bölümünde okuyan öğrencilerin iletişim becerilerini inceledikleri çalışmada iki bölümde okuyan öğrenciler ile iletişim becerileri toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulamamıştır.

Tunçeli (2013), Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı çalışma sonucunda iletişim becerilerinde birinci ve dördüncü sınıf değişkenlerine göre incelemiş ve öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Abbasoğlu ve Öncü (2013), Beden Eğitim Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarının incelemiştir. Sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık bulan araştırmacılar, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin benlik saygılarını daha yüksek bulmuştur.

Öğrencilerin yaşam becerileri ölçeğinin değerlendirilmesi sonucunda alacakları toplam puanların sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık olacağını öngördüğümüz çalışmada anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Literatür incelemesi sonucunda bulgumuzu destekleyen çalışmaların da olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre, karar verme ve problem çözme puanları ile iletişim ve kişiler arası ilişki puanlarının yüksek çıkmıştır. Lisans eğitiminde öğrencilerin %77,6 oranıyla en çok İletişim dersini almaları, sonucu olumlu yönlendirdiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin programlarında yaşam becerilerini destekleyecek bazı derslerin olmayışının da sonucu etkilediğini düşündürmektedir.

### **H 3: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri mezun oldukları liseye göre farklılık gösterir.**

Çalışmada katılımcıların mezuniyet durumları ile yaşam becerileri arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Katılımcıların yaşam becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar mezun oldukları liseye göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmada elde ettiğimiz bulguları destekleyen çalışmalar aşağıda gösterilmiştir.

Alagöz ve ark. (2019), Çocuk Gelişimi Programı ön lisans öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve anlamlı farklılık bulamamıştır.

Yılmaz ve Yıldız (2019), Müzik Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Yaratıcı düşünme becerileri puanları ile öğrencilerin mezun oldukları lise değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Tanrıkulu ve ark. (2018), hemşirelik öğrencileriyle yaşam becerilerini incelemiş ve mezun oldukları okul türünün öğrencilerin yaşam becerilerinde etkisinin olmadığı tespit etmiştir.

Çoban (2016), yaptığı çalışmada kız meslek lisesinden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık puanlarını daha yüksek bulurken, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır.

Bağcı ve Bağcı (2018), Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarını kişisel gelişim yönelimleriyle incelemiş ve öğrencilerin liseden mezun oldukları okul türüne göre farklılık görememiştir.

Araştırmada elde ettiğimiz bulguları desteklemeyen çalışma da bulunmaktadır.

Arslan (2019), iletişim becerilerini ve öz yeterlik algılarının Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre incelemiş. Anlamlı fark bulan araştırmacı, iletişim becerileri toplam boyutlarda ve alt boyutlarda imam hatip mezunlarının en yüksek puanı alan grup olduğunu belirtmiştir.

**H 4: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri öğrencilerin çocukluğunun geçtiği yere göre farklılık gösterir.**

Çalışmada katılımcıların çocukluklarının geçtiği yerleşim yerlerine göre yaşam becerileri değerlendirilmiştir. Çocukluğu kasabada geçen katılımcıların duygularla ve stresle başa çıkma ölçek puanları çocukluğu köyde ve şehirde geçen katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer ölçek puanlarının çocukluğun geçtiği yerleşim birimine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmada elde ettiğimiz bulgular ile aşağıda yer alan bazı araştırma bulguları arasında benzerlik görülmektedir.

Akçam ve ark.(2019), hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin iletişim becerilerini incelemiş ve yaşanılan yer değişkeni açısından öğrencilerin iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Arslan (2019), Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algılarını yerleşim yeri değişkeni açısından incelemiş ve hem toplam boyutlarda hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık bulamamıştır. Araştırmacı, anlamlı fark elde edememesine rağmen bulgularda en yüksek puanı büyükşehirde yaşayan öğrencilerin aldığını görmüştür.

Balaman, Bolat ve Baş (2018), pedagojik formasyon eğitimi alan ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin yaşam becerilerini farklı değişkenlere

göre karşılaştırmış ve becerilerinin yerleşim yerine göre anlamlı olmadığını görmüşlerdir. Lisans eğitimini alan öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinin, formasyon eğitimi alan öğrencilere göre birçok alanda düşük olduğunu görmüşlerdir.

Oral ve ark.(2018), Meslek Yüksekokulundaki öğrencilerin problem çözme becerileri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin yaşadıkları yer değişkeni ile empatik eğilim becerileri ve problem çözme becerileriyle anlamlı farklılık bulamamış. Araştırmacılar, Çocuk Gelişiminde öğrenim gören öğrencilerin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere göre beceri alanlarını daha yüksek bulmuştur.

Aşçı, Hazar ve Yılmaz (2015), yerleşim yerinin büyük olmasıyla bireyin çeşitli becerilerinde sorumluluklarının ve rollerinin artmış olabileceğini öngörmüş ama yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinden şehirde yaşayanlarla yaşamayanlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Aynı çalışmada iletişim ile sınıf düzeyine göre de bir ilişki görememiştir.

Araştırmada elde ettiğimiz bulguları desteklemeyen çalışma da bulunmaktadır.

Tatlılıoğlu (2014), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin karar verme becerilerinde öz saygı düzeyleriyle karar verme stilleri ilişkisini yaşamları geçirdikleri yer değişkenine göre incelemiştir. Büyükşehirde yaşamının çoğunu geçiren öğrencilerin puanlarını, kasaba ve köyde geçiren öğrencilerin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur.

**H 5: Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin yaşam becerileri düzeyleri ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılık gösterir.**

Çocuk gelişimi öğrencilerinin yaşam becerilerinin incelendiği çalışmada yaşam becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlar anne eğitim durumu lisans olan katılımcıların sıra ortalama puanları, yaşam becerileri toplam puanlarında ve “karar verme ve problem çözme becerileri” dışındaki alt ölçeklerde en yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumu lisans olan öğrencilerin yaşam becerileri toplam puanları ve yaşam becerileri alt boyutlarından duygularla ve stresle başa çıkma becerileri sıra ortalaması en yüksek olduğu görülmüştür. Diğer alt ölçeğinden aldıkları puanlar

babaların öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Aşağıda araştırmada çıkan bulguları destekleyen çalışma bulunmaktadır.

Abbasoğlu ve Öncü (2013), Beden Eğitimi Öğretmenliği okuyan öğrencilerin benlik saygılarıyla mesleklerine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, öğrencilerin benlik saygılarıyla ebeveynlerinin eğitim durumları arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Çalışmada ebeveyn eğitimi durumu yükseldikçe, öğrencilerin benlik saygısından aldıkları puanlar da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Aşağıda araştırmada çıkan bulguları desteklemeyen çalışmalara yer verilmiştir.

Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2017), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerileri ile anne baba eğitim durumu incelemiştir. Araştırmacılar, ebeveynleri okuryazar olmayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha yüksek bulmuştur. Eğitim durumu yüksek olan ailelerin çocuklarını yetiştirirken sorumlu, aktif ve daha bilinçli olması beklenmektedir.

Alagöz ve ark. (2019), Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören öğrencilerin ebeveyn öğrenim durumu değişkenine göre bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemiş ve anlamlı farklılık bulamamıştır.

Akçam ve ark.(2019), anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiştir. İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemiştir.

Öğrencilerin, anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe yaşam becerileri ölçeğinden alacakları puanların da yükseleceğini öngördüğümüz çalışmada ebeveyn eğitimi durumu lisans olan öğrencilerin yaşam becerileri toplam puanları ile alt ölçeklerden aldıkları puanlar yüksek çıkmıştır. Katılan öğrenciler arasında ebeveyn öğrenim durumu arasında eşit dağılım olmadığından dolayı %2'nin altında kalan öğrenim durumları istatistiksel analize dâhil edilememiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Çocuk gelişiminde okuyan öğrencilerin yaşam becerileri sosyo demografik bilgilere göre incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde sonuç ve öneriler aşağıda bulunmaktadır.

### SONUÇLAR;

1. Çocuk Gelişimi Bölümünde okuyan öğrencilerin yaşam becerileri toplam puanları incelendiğinde, katılımcıların duygularla ve stresle başa çıkma becerileri orta seviyede, diğer alt ölçeklerde de yüksek seviyede bulunmuştur.
2. Yaşam becerileri ölçeği alt ölçekleri arasında pozitif doğrusal ilişki bulunmuştur.
3. Katılımcıların ebeveynlerinin öğrenim durumu değişkenine göre yaşam becerileri toplam puanlarında ve alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
4. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre karar verme ve problem çözme ile iletişim ve kişiler arası ilişki alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.
5. Katılımcıların yerleşim yeri değişkenlerine göre duygular ve stresle başa çıkma alt ölçeğinde anlamlı bulunmuştur.
6. Katılımcıların; cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
7. Literatür taramasında yaşam becerileri ölçeğinin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu ve çocuklara erken yaşlarda kazandırılmasının önemi vurgulanmıştır.
8. Yaşam becerileri alan yazın taramasında çalışmaların çoğunlukla öğretmen adayları, hemşireler ve spor bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmüştür.

## ÖNERİLER;

1. Bu çalışmada İstanbul ilinde bulunan üç vakıf üniversitesindeki öğrencilerin yaşam becerilerini incelenmiştir. Bu nedenle farklı şehirlerdeki üniversitelerin Çocuk Gelişimi Bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde araştırma yapılabilir.
2. Lisans eğitiminde yaşam becerilerini ve alt ölçeklerini içeren konuların yer aldığı dersler arttırılabilir.
3. Çocuklarla çeşitli alanlarda çalışan ve iletişimde bulunan kişilerin çalışmaya dâhil edilerek araştırmanın evreninin ve örnekleminin genişletilmesiyle çalışmalar yapılabilir.
4. Üniversitelerin bünyesinde bulunan Sürekli Eğitim Merkezleri, öğrencilerin yaşam becerilerini destekleyecek kurs ya da seminerler düzenleyebilir.
5. Alan yazındaki yaşam becerileri alt ölçeklerindeki çalışmaların çoğunun öğretmenler, öğretmen adayları, hemşirelik ve spor bölümünde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencileri kapsayacak çalışmalar uygulanabilir.
6. Ülkemizde az sayıda çalışma olduğu görülen yaşam becerileri üzerine farklı alanlarda daha fazla çalışma yapılabilir.
7. Ergenlik döneminde bulunan bireyler örnekleme dâhil edilerek, bireylerin yaşam becerileri incelenebilir.
8. Çocukların yaşam becerileri erken çocukluk döneminde kazanmaları için aileler ve öğretmenler bilgilendirilebilir ve seminerler düzenlenebilir.
9. Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar için çocukların yaşam becerilerini destekleyecek program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
10. Yapılan çalışmada anne baba öğrenim durumuna bakılmıştır. Ebeveynlerin, sosyo ekonomik durumları ile tutum ve davranışları da incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Abbasoğlu E., & Öncü, E. (2013). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(2).
- Acar, H. (2019). Bocce (volo) sporcularının stresle başa çıkabilme ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Acar, M. C., & Apak, H. (2018). Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin empatik eğilimleri ile özgeciliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 28(1).
- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Adair, J. (2017). Karar Verme ve Problem Çözme (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Nurdan Kalaycı), Pegem Akademi, Ankara
- Adıgüzel, D. Ç. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ağaçdiken, S., & Aydoğan, A. (2017). Hemşirelerde empatik beceri ve etik duyarlılık ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 122-129.
- Ağdacı, G. (2018). Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akben, N. (2019). Fen Öğretiminde Kullanılan Problem Kurma Yaklaşımının Yaratıcı Düşünme Becerisine Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 20 (3).
- Akçam, A., Kanbay, Y., & Işık, E. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 74-92.
- Akdemir, E., & Yavuz, Ö. (2018). Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri, Teknolojiye Yönelik Eğilimleri Ve Bireysel Girişimcilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Akduman, G., Karahan, G., & Solmaz, M. S. (2018). İletişim becerileri üstünde empati ve psikolojik sağlamlığın etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 3(4), 765-775.
- Akran, S. K., & Aşiroğlu, S. (2018). Yazı Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 35-48.
- Alagöz, N., Tarkoçin, S., & Taze, A. (2019), Çocuk Gelişimi Programı Ön Lisans Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Akademik Matbuat*, 3(1), 43-58.
- Aldan Karademir, Ç., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).
- Alkal, A., Akça, M. Ş., & Korkmaz, O. (2019). Öz Bilinç Psiko-Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Öz Bilinç Düzeylerine Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 569-582.
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.



- Anar, T. (2014), Edebiyat eserlerini anlamak ve yorumlamak için farklı bir yöntem: Einfühlung Teorisi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 48, 23-46.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Arslan, A. (2019). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Öz-Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 146-173.
- Aslan, M. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2481-2492.
- Aslan, Ş. & Güzel, Ş. (2018). Duygusal zeka, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31)
- Aşçı, Ö., Hazar, G., & Yılmaz, M. (2015). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve ilişkili değişkenler.
- Atalar, D. S., & Atalay, A. A. (2018). Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme ve Ruh Sağlığı: Ana-Babanın ve Mizacın Rolü. Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar. *Türkiye Klinikleri*, 84-90.
- Atan, A., & Buluş, M. (2019). Aile İletişim Becerileri Psikoeğitim Programının Eşlerin Evlilik Doyumuna Etkisi. *Elementary Education Online*, 18(1).
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-220.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aydın, Y., & Yazgan, Y. (2019). Sosyal Ve Matematiksel Sıradışı Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 537-554.
- Aydoğan, Y. Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G., (2014), *Öğrenme ve Öğrenme Teknikleri*, (s:14-25), Vize Yayıncılık, Ankara
- Babayiğit, B., Hamzaj, Y. A., & Çardak, Ç. S. (2018). Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyici Bir Bağlantıcı Öğrenme Etkinliği: Analoji Duvarı. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Bağcı, H., & Bağcı, Ö. A. (2018). Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlıkları İle Kişisel Gelişim Yönelimlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(6).
- Bağcı, Ö. A., & Bağcı, H. (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sakarya Örneği. *In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 2).
- Balaman, F., Bolat, Y., & Baş, M. (2018). A Comparison Of Life Skill Levels Between Students Of Education Faculty And Students Of Pedagogical Formation: *The Case Of Mustafa Kemal University, Turkey. European Journal of Education Studies*.
- Balcı, S. (2016). Duyguları Güçlendirme Eğitimi Programının Annelerin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22).
- Balcı, S. & Yılmaz, M. (2016). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14).

- Balçıkanlı, G. S., & Yıldırım, İ. (2018). Elit salon hokeyi oyuncularında empatik beceri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 1-8.
- Balıkçı, A. (2019). Okul Yöneticilerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Kültürüne Katkısı. *Elementary Education Online*, 18(4).
- Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bozca, A. İ., Emir, S., & Taşçılar, M. Z. L. (2017). Koşut Eğitim Programının Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 14(2).
- Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 60(2), 163–176.
- Bulut, N. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27).
- Bulut, S. S. (2017). Beş faktör kişilik özellikleri, stresle başa çıkma ve depresyon arasındaki ilişkiler: *Gazi Eğitim Fakültesi örneği. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1205-1221.
- Burak, S. (2019). Diyalektik davranış terapisi beceri eğitim grubunun stresle başa çıkma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi (Doctoral dissertation).
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Capuzzi, D., & Gross, D. R., (2014). Youth at risk: A Prevention Resource For Counselors, Teachers, and Parents. John Wiley & Sons.
- Ceran, C. (2019). Resimli Çocuk Kitaplarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemesi Yönünden İncelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çalışır, G. (2015). Unutulmaya Yüz Tutan Folklorik Değerlerin Kişilerarası İletişime Katkısı: Gümüşhane Örneği., *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/14 Fall*, p. 109-134
- Çam, S. (2016). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12).
- Çatlak, İ. H., & Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1794-1819.
- Çeçen, A. R. (2016). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26).
- Çelenk, O., & Topoyan, M. (2017). Bir Üniversite Hastanesinde Görevli Hemşirelerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 251-259.
- Çelik, H., Katrancı, M., & Çakır, E. (2017). Fen Öğretiminde Açık Uçlu Araştırmacı Sorgulayıcı Laboratuvar yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 1-10.

- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. Ve Kürümlüoğlu, M. (2019). “Öğrenciler Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Programdaki Becerilere İlişkin Beceri Hiyerarşileri, Gerekçeleri ve Önerileri”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1): 111-132
- Çetin, E. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çoban, Ç. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Kütahya
- Çodur, H. (2019), Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri İle Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin Fiziksel Aktiviteye Katılım ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Erzurum
- Dağ, İ (2014). Etkili İletişimin Eğitim Yönetiminde Rolü. *Journal Of Qafqaz University*, 2(2), 199-214.
- Demirtaş, A. S. (2019). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri: bilişsel esneklik ve öz-düzenlemenin rolü. *Social Sciences*, 14(3), 447-464.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25).
- Dere Z. (2019), Dramanın Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59-67
- Dere Çiftçi, H., (2015), *Etkili İletişim*, (Ed. Prof. Dr. F. Abide Güngör Aytar), Hedef Yayıncılık, Ankara
- Dereli, E. (2019). Ebeveynlerin Sosyal Problem Çözmelerinin Çocukların Sosyal Problem Çözmelerini Yordaması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 113-134.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydı, M. (2018). 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Doğan Laçın, B. G. Y., & Yalçın, İ. T. D. (2018). Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri, Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler.
- Duğan, Ö., & Aydın, B. O. (2018). Halkla ilişkiler lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 179-195.
- Duman, B., & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 200-229.
- Duy, B., & Yıldız, M. A. (2016). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41).
- Ece, T. (2019). IB programlarının öğretmen ve idarecilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerine etkisi / International baccalaureate programs (ib) on the teachers and administrators' intercultural

- awareness level (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programı Tasarısının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3).
- Ekşi, F., & Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: Psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 91-115.
- Eldeleklioğlu, J., & Özkılıç, R. (2016). Eleştirel düşünme eğitiminin pdr öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29).
- Elkin, N., Karadağlı, F., & Barut, Y. (2016). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 70-80.
- Erduran-Avci, D., & Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1- 18, DOI: 10.14689/ejer.2018.77.1
- Eroğlu, E. (2015), Etkili İletişim ve Doğru Anlamak, Etkili İletişim Teknikleri İçinde, (Eroğlu ve Yüksel Ed.). *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, Eskişehir
- ESENTAŞ, M. (2015). Gençlik kampı uygulamalarına katılan kız öğrencilerde öz-farkındalık ve liderlik becerilerinin gelişimi; Doğa kampı örneği, Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Eskici, G. Y., & Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Fıncık, S., & Gürhan, N. (2019). Otjinal Makale Sigara, alkol ya da madde bağımlılarında problem çözme becerisinin; özkıyım, depresyon, umutsuzluk üzerine etkisi ve birbirleriyle olan ilişkileri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 10(1):39-47
- Gomes, A. R. & Marques, B. (2013). Life skills in educational contexts: Testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, 39(2), 156-166.
- Gülbahar, B. & Aksungur, G. (2019). Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.
- Gülbahar, B. & Sıvacı, S . (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 268-301.
- Gülbahçe, A., & Özkurt, S. (2016). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programını tercih edecek olan öğrencilerin empatik eğilim ve empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-15.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1).
- Gürel, E. B., & Bozkurt, Ö. Ç. (2016). Duyguların Yönetilmesinin, İş Tatmini Ve Duygusal Tükenmişlik Düzeyi Üzerine Etkileri-The Effects of Managing Emotions On Job Satisfaction And Emotional

- Exhaustion Level. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 133-147.
- Güven, S. (2016). Kurumsal İletişim Bağlamında Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Etik İlişkisi. *Akdeniz İletişim*, (26).
- Güven, Y., Ayvaz, E., & Göktaş, İ. (2019). Investigation of the relationship between theory of mind and social problem solving skills of preschool children/Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 76.
- Hacıoğlu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin beden imgesi hoşnutluğu ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-16.
- Hasta, D. (2017). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Hayirsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Hodge, K., Danish, S. And Martin, J. (2013). Developing a conceptual framework for life skills interventions. *The Counseling Psychologist*, 41(8), 1125–1152.
- İncirkuş, F. A., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici Metinler Aracılığıyla Eleştirel Düşünme Becerilerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- İngeç, S., K., Erdemir, M., & Tekfidan, K. (2016). Öğretmen adaylarının fen eğitiminde bilim tarihinden nasıl yararlanılacağına yönelik görüşlerinin karar verme stratejilerine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4831-4848. doi:10.14687/jhs.v13i3.4039
- İşmen Gazioğlu, A. E. & Canel, A. N. (2015). Bağımlılıkla Mücadelede Okul Temelli Bir Önleme Modeli: Yaşam Becerileri Eğitimi. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 2(2), 5-44.
- Jamali, S., Sabokdast, S., Nia, H. S., Goudarzian, A. H., Beik, S., & Allen, K. A. (2016). The effect of life skills training on mental health of Iranian middle school students: A preliminary study. *Iranian journal of psychiatry*, 11(4), 269.
- Kadalkal, A., & Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 1-20.
- Karabulut, V., & Evren, C. (2018). Opioid sürdürüm tedavisindeki hastalarda intihar girişimi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(3).
- Karaca, A., Açıkgöz, F., & Demirezen, D. (2019). Hemşirelik Öğrencileri İçin Terapötik İletişim Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 72-79.
- Karaduman, G. B., & Yıldırım, E. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerisi hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 16-32.
- Kararımak, Ö., & Çetinkaya, R. S. (2016). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35).
- Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 87.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karataş, S., Akçayır, G., & Gün, E. T. (2016). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ters beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 42-58.
- Kargın, M., & Hiçdurmaz, D. (2018). Madde Kullanım Bozukluğu olan Bireylerde Sosyal İşlevsellik, Algılanan Esenlik ve Stresle Başa Çıkma. *Bağımlılık Dergisi*, 19(2), 35-39.
- Kaya, Ö. T. (2019)., Öz-Farkındalık, Bireysel Kimlik ve Toplumsal Kimliğin Holiganizm Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22.
- Keskin, E., Şahin Perçin, N. (2019). Yöneticilerin Öz Yeterlilik İnançları, Yönetmel Güçlülük Düzeyleri ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 775-786.
- Kıncal, R. Y., Avcu, Y. E., & Kartal, O. Y. (2016). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve akademik başarılarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 15-37.
- Kırık, A. M., & Sönmez, M. (2017). İletişim ve Mutluluk İlişkisinin İncelenmesi\*. *İnif e-dergi*, 2(1), 15-26.
- Kıssal, A., Kaya, M., & Koç, M. (2016). Hemşirelik ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim beceri düzeyleri ve etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *ACU Sağlık Bil Dergisi*, (3):134-141
- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(1).
- Koçak, Ö.F. (2020), Kişilerarası İletişim Bağlamında Kültürleşme ve Sosyokültürel Adaptasyon: Uluslararası Öğrencilere İlişkin Nicel Bir Araştırma, Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Koçoğlu, E. (2018). Sosyal bilgiler dersinde empatik düşüncenin kullanımına ilişkin alan uzmanlarının algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 149-158.
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Arasında Yaşam Becerileri Eğitimi Yoluyla 1. Kademe Edinilmiş Değerleri Pekiştiren Gelişimsel Bir Model Önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Dergisi*
- Korkut, F. (2016). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).
- Kozan, H. İ. Ö., Kesici, Ş., & Baloğlu, M. (2017). Affedicilik ve duyguları yönetme becerisi arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 193-215.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Gücü. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3).
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296.
- Kömürcü, İ. (2019). Yaratıcılık Bağlamında Sanatçı Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1659-1676.

- Köyceğiz, M., & Özbey, S. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri ile Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(1), 1-20.
- Kuyumcu, B., Yıldız, H. N., & Böke Z. (2017). Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Öğretmen Reddinin Disiplin Durumlarına Dayalı Olarak İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1289-1318.
- Kuzu, A. (2018). Duygusal zekânın stresle başa çıkma tarzları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma (Master's thesis, Uludağ Üniversitesi).
- Liman Kaban, A. (2019). Kişilerarası iletişimde duygusal bulaşmanın rolü: öğretmen öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 87-108
- Memduhoğlu, H. B., Saylık, N., & Yayla, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni bir öğretim tekniği denemesi: Soru topları tekniği. *Elektronik Journal of Social Sciences*, 16(61)
- Metin, A. (2018). Psikolojik Danışman Adaylarının, Yüz İfadelerindeki Duyguları Tanıma Becerileri (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Meydan, H. (2018). Anlamalı Öğrenme Öz-Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 95-118.
- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Nas S. (2010) Karar Verme Stillere Bilimsel Yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi* 2(2): 43-65
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379.
- Oğuz, A., & Kalender, D. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Eğitimde kuram ve uygulama, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Dergisi*, 14(2), 170-186.
- Oktay, A. A., Taş, F., Doğaner, A., Gülpak, M., & Avnioğlu, S. (2019). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Cukurova Medical Journal*, 44(1), 33-43.
- Oral, S., Paksoy, A., & Liman, B. (2018). Sağlık Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin empatik ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1(1): (99-107) ss.
- Öneren, M., & Çiftçi, G., (2013), Yöneticilerin Öz Yeterlilik Ve Karar Verme Tarzlarına İlişkin Özel Bankalarda Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 305-321.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Matematik Başarısı, Yaş ve Sınıf Seviyesi Açısından İncelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özdemir, A. N., Gültekin Akduman, G., & Gündüz, A. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyleri Ve Empatik Becerileri İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 12(64).

- Özdemir, N., & Abakay, U. (2017). Kadın voleybol ve futbolcularda iletişim becerileri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Öztürk, E., & Bektas, M. (2018). Öğrencilerin okul öncesi eğitimden ilkökula geçişlerinde yaşam becerilerini kazanmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi [Examination of teachers' opinions about the acquisition of the life skills of the students transitioning from preschool to primary school]. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1097-1115.
- Öztürk, R. (2019). İlköğretim dönemindeki çocuklarla etkili iletişim yolları üzerine bir analiz / An analysis on effective communication ways with primary school children, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G., & Atile, H. (2018). İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1509-1518.
- Özyürek, A., & Begde, Z. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2019). İlkokul Öğrencilerinde Mükemmelliyetçi Öz-Sunum ve Problem Çözme Becerileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), 1-11.
- Pekdoğan, S. (2015). Karar verme stilleri araştırmaları: 2009-2013 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2788> Number: 34, 321-331.
- Rani, K. U. (2016). Communication Barriers. *Journal of English Language and Literature*, 3(2), 74-76.
- Rani, R., & Menka, M. (2019). Life skills education; concern for educationists for wholistic development of adolescents. *Paripex-Indian Journal Of Research*, 8(1).
- Salı, G., (2019). Öğretmenlerin Yaratıcılıkları İle Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Yozgat İli Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(6).
- Sayan, Y., & Hamurcu, H. (2018). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine ve öz kavramlarına etkileri. *Education Sciences*, 13(2), 106-120.
- Schreglmann, S., & Karakuş, M. (2017). Eğitsel Arayüz Destekli Eğitim Yazılımlarının Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).
- Sever, I., & Ersoy, A. (2019). İlkokul Öğrencileri İçin Karar Verme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 662-692.
- Siper, G. (2019). Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi (Master's thesis), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Ankara



- Sönmez, B. (2016). Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programları, Eskişehir
- Söylemez, S., Koyuncu, M., & Amado, S. (2018). Utanç ve suçluluk duygularının bilişsel psikoloji kapsamında değerlendirilmesi, *Psikoloji Çalışmaları – Studies of Psychology*, 38(2), 259-288.
- Sreekumar, VN (2016). Life skill education among adolescents. *International Journal of Development Research* 6 (11), 10188-10191
- Şahin, Ç., & Çakmak, N. (2016). Altı Şapkalı düşünmeye ve örnek olaya dayalı çalışma yapraklarının eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi: Isı ve sıcaklık. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 1(1), 31-62.
- Şahin, E. (2019). Zeka oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahin, S., Şahin, Z., & Serin, N. B. (2019). Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılamaları (Kuzey Kıbrıs-Gazimağusa Örnekleme). *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)* ISSN: 1300-7432, 8(1).
- Şen, N, Özgen Narcı, H, Kalmuk, G. (2019). İl Düzeyinde Görev Yapan Kamu Sağlık Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri ve İlişkili Faktörlerin Araştırılması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 22 (1), 73-96.
- Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2017). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 34-46.
- Tanrikulu, F., Ziyai, N. Y., Erol, F., Gündoğdu, H., & Dikmen, Y. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin Bazı Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *ERPA* 2018, 485.
- Tatar, A., Özdemir, H., & Çelikbaş, B. (2018). Gelir Getiren Bir İşte Çalışan Ve Çalışmayan Kadınlarda Duyusal Öz-Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *İş'te Davranış Dergisi*, 3(1), 31-41.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-Saygı Düzeyleri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *The Journal of Academic Social Science* s. 150-170
- Tekin, S., & Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Karar Verme Becerilerine İlişkin Bir Araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Temel, M., & Şisman, F. N. (2017). İletişim becerileri eğitiminin hemşirelik öğrencilerinin sanal ve kişilerarası ilişkilerine etkisi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(3), 171-179.
- Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2013). Duyusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4), 87-97.
- Tunçeli, H.İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.(Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 2013, 51-58

- Turgut, S. (2019), Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi
- Tutuş, A. (2019). 11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması (Master's thesis, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- UNICEF, (2018). Levels and trends in child malnutrition. *eSocial Sciences*.  
Erişim adresi: [http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper\\_ENGLISH.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf)
- UNICEF, (2012). The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education. Erişim adresi: [http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper\\_ENGLISH.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/IEPositionPaper_ENGLISH.pdf)
- Ursavas, N., & Karal, E. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Düşünceleri ve Fen Kazanımlarıyla İlişkilendirme Durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269
- Uygun, K., & Arıkan, A. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2256-2281.
- Uygun, S. S. (2019). Ergenlerin Bilinçli Farkındalığının Yordanmasında Başa Çıkma Stilleri, Empati ve Duygusal Düzenlemenin Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1247-1279.
- Ümmet, D., & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170.
- Ünal, A. (2019). Life Skills as Predictor of Interaction Anxiety on University Students. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 2(2), 36-40.
- Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, (Erişim Tarihi: 17.04.2020)  
Erişim Adresi: <https://uskudar.edu.tr/sbf/cocuk-gelisimi>
- Vatansever Bayraktar, H., & Yılmaz, K. Ö. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri İle Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- WHO, (1999). Partners in Life Skills Education. *Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting*. Geneva,
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yıldırım, H. İ. (2018). Bilim şenliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 390-409.
- Yılmaz, D. U., & Yıldız, Y. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi I. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 516-530.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- Yücel, E. Ö., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilköğretim öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.
- Yükçü, Ş. B., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Yüksel, A., Yıldırım, T. A., & Yılmaz, E. B. (2019). Hemşirelerde stresle baş etme ve tıbbi hataya eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(4), 288-294.
- Yüksel, M., & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3).
- Yüksel Şahin, F., & Gündüz, M. (2019). Psikolojik Danışman Adaylarının Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Eylemli Kişilik Özelliklerine, Öznel İyi Oluşlarına Ve Risk Faktörlerine Göre İncelenmesi • *The Investigation Of Psychological Counselor Candidates' coping Styles With Stress According To Their Multi-Measure Agent Personality Traits, Subjective. The Journal*, 12(68).
- Zembat, R., Küsmüş, G. İ., & Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. *Değişen Dünya*, 67.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin Yavuz, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.

## EKLER

### EK 1: Etik Kurul Onayı



Altunizade Mahallesi Haluk Türksöy Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL  
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

SAYI: 61351342-/ 2019-107

27/02/2019

Sayın Prof.Dr. Nilgün SARP  
(Gizem YAKAR)

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 27/02/2019 tarihinde yapılan 02 No.lu toplantısında “Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırma projenizin kurum izni getirme koşulu ile şerhli olarak etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

  
Doç. Dr. Cumhuriyet TAŞ  
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik  
Kurulu Başkanı

## EK 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu



### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU ÖRNEĞİ (BGOF)

**ÇALIŞMANIN ADI:** "Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi"

Aşağıda bilgileri yer almakta olan bir araştırma çalışmasına katılmanız istenmektedir. Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini, olası yararları ve risklerini ya da rahatsızlık verebilecek yönlerini anlamanız önemlidir. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okumak için zaman ayırınız. Eğer çalışmaya katılma kararı verirseniz, **Çalışmaya Katılma Onayı Formu**'nu imzalayınız. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak ya da sizden herhangi bir maddi katkı/malzeme katkısı istenmeyecektir.

#### **ÇALIŞMANIN KONUSU VE AMACI :**

Yaşam Becerileri, kişilerin toplumda üretici bireyler olmalarında, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri risk ve sorunlarla baş etmelerinde bütünüleyici ve belirleyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), bu kavramı ilk kullanan kurumlar arasında olmaktadır. Yaşam becerilerini, "bireylerin günlük yaşamın getirdiği taleplerle ve zorluklarla etkili bir biçimde baş edebilmelerini sağlayan, uyum sağlayıcı ve olumlu davranışlar" olarak tanımlanmaktadır. (Gazioğlu ve Canel, 2015).

WHO, dünyadaki birçok ülkede okullarda yaşam becerileri eğitimi geliştirme ve uygulama girişimlerinde bulunmaktadır. Günlük hayatta zorluklarla başa çıkabilmek, talepleri uygun şekilde dile getirebilmek ve sosyal becerilerin gelişmesi için; "Karar verme ve problem çözme, Yaratıcı ve eleştirel düşünme, İletişim ve kişiler arası iletişim, öz farkındalık ve empati, stresle ve duygularla başa çıkma" olarak beş temel yaşam becerisi alanı belirlemektedir (WHO, 1999). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu yaşam becerilerine sahip olmalarındaki önem dikkate alınmaktadır. Öğrencilerin, yaşam becerileri geliştirebilmesinde etkili olabilmeleri için sahip olması gereken bazı yaşam becerilerinin bulunması gerektiği düşünülmektedir (Boat ve Balaban, 2017). Bu düşünceden yola çıkılarak yaşam becerilerine, çocukla çalışacak ve iletişimde olacak kişilerin de sahip olması önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Çocuk Gelişimi Lisans öğrencilerinin Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından sınıflandırılan beş temel yaşam becerisi alanındaki durumlarını incelemektir. Tez çıkan sonuçlar neticesinde, öğrencilerin hangi alanda zorluk yaşadığını, konu hakkında bilgi sağlamayı, ders programına ve içeriklerine önerilerde bulunulmasını ve literatüre katkı yapmayı hedeflemektedir.

#### **ÇALIŞMA İŞLEMLERİ:**

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğinizde, öncelikle sosyodemografik bilgi formunu eksiksiz bir şekilde doldurmanız gerekmektedir. Yaşam Becerileri Ölçeğini; ilgili soruda kendinizi değerlendirerek "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılmıyorum", "Orta Düzeyde Katılmıyorum", "Çok Katılmıyorum", "Tamamen Katılmıyorum" seçeneklerinden birini işaretlemeniz gerekmektedir.

#### **ÇALIŞMAYA KATILMAMIN OLASI YARARLARI NELERDİR?**

Çıkan sonuçlar neticesinde; öğrencilerin hangi alanda zorluk yaşadığını, konu hakkında bilgi sağlamayı, ders programına ve içeriklerine önerilerde bulunulmasını ve literatüre katkı yapmayı hedeflemektedir.



### **KİŞİSEL BİLGİLERİM NASIL KULLANILACAK?**

Kişisel tüm bilgileriniz, adınız soyadınız başta olmak üzere, şahsınıza ait bilgiler gizli tutulacaktır.

### **SORU VE PROBLEMLER İÇİN BAŞVURULACAK KİŞİLER :**

1. Gizem YAKAR / yakar.gizem@gmail.com

### **Çalışmaya Katılma Onayı**

Yukarıdaki bilgileri ilgili araştırmacı ile ayrıntılı olarak tartışım ve kendisi bütün sorularımı cevapladı. Bu bilgilendirilmiş olur belgesini okudum ve anladım. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorum ve bu onay belgesini kendi hür irademle imzalıyorum. Bu onay, ilgili hiçbir kanun ve yönetmeliği geçersiz kılmaz. Araştırmacı, saklamam için bu belgenin bir kopyasını çalışma sırasında dikkat edeceğim noktaları da içerecek şekilde bana teslim etmiştir.

Gönüllü Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Telefon:		
Vasi (var ise ) Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Telefon:		
Araştırmacı <sup>2</sup> Adı Soyadı:		Tarih ve İmza:
Adres ve Telefon:		

1: Gönüllünün bilgilendirilme işlemine başından sonuna dek tanıklık eden kişi

2:Gönüllüyü araştırma hakkında bilgilendiren kişi

## EK 3: Sosyo-Demografik Bilgi Formu

### Ek 1 FORMLAR

Sevgili Öğrenciler;

Elinizdeki anket " Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi " konulu bir araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bu anket yoluyla sizlerin Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından sınıflandırılan beş temel yaşam becerisi alanındaki durumlarınızın incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmadan çıkan sonuçlar neticesinde; sizlerin hangi alanlarda zorluk yaşadığının tespiti, konu hakkında bilgi sağlama, ders programına ve içeriklerine önerilerde bulunma ve literatüre katkı yapılması hedeflenmektedir.

Bu çalışma bilimsel amaçlı olup vereceğiniz yanıtlar söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiç bir kişi ve kurumla paylaşılmayacaktır. Bu araştırma ile sağlıklı sonuçların elde edilebilmesi, ankette yer alan soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır.

Anketi doldurmak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Gizem YAKAR  
Üsküdar Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz?  
 Kadın  Erkek
2. Doğum Yılız? ----- Lütfen yazınız.
3. Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencisi misiniz?  
 Evet  Hayır
4. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz? Lütfen işaretleyiniz.  
 1  2  3  4
5. Mezun olduğunuz lise türü?
6.  Anadolu Lisesi  
 Kız Meslek Lisesi  
 İmam Hatip Lisesi  
 Sağlık Meslek Lisesi  
 Diğer ..... ( Lütfen Belirtiniz ).
7. Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim birimi?  
 Köy  Kasaba  Şehir
8. Annenizin öğrenim durumu nedir?  
 Okur-yazar değil  İlkokul  Ortaokul  Lise  Ön Lisans  Lisans  
 Yüksek Lisans  Doktora
9. Babanızın öğrenim durumu nedir?  
 Okur-yazar değil  İlkokul  Ortaokul  Lise  Ön Lisans  Lisans  
 Yüksek Lisans  Doktora
10. Lisans eğitiminizde aşağıdaki derslerden hangilerini aldınız? ( Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz ).  
 İletişim  Yaratıcılık  
 Eleştirel düşünme becerileri  Psikoloji  
 Klinik Problem Çözme  Davranış Yönetimi  
 Girişimcilik  Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
 Kişisel Gelişim  Kriz Yönetimi

## EK 4: Yaşam Becerileri Ölçeği

Ek 2

### YAŞAM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

A. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
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.					
B. Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
8.	Bedensel becerilerimi gösterebilirim.					
9.	Yeteneklerimin neleri başarabileceğini fark edebilirim.					
10.	İlgi alanlarıma yönelebilirim.					
11.	Kendimi karşımdaki bireyin yerine koyabilirim.					
12.	Duygularıma dair bilinçli bir farkındalık geliştirebilirim.					
13.	Problemlerle başa çıkabilmek için risk alabilirim.					
14.	Yapmaktan hoşlanmadığım aktivitelerde başka alternatifler düşünebilirim.					
C. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
15.	Duygularımın ne anlama geldiğine karar verebilirim.					
16.	Bir karar anında bütün sorumlulukları üzerime alabilirim.					
17.	Bir problemle karşı karşıya olduğumu tanımlayabilirim.					
18.	Bir konu hakkında vereceğim kararların sonuçlarını tahmin edebilirim.					
19.	Grupça bir konu hakkında kararlar alabilirim.					
20.	Konuşma anında kullanacağım iletişim araçlarına karar verebilirim.					
21.	Problem çözme planımın adımlarını uygulayabilirim.					
D. Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünce Becerileri		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
22.	Sorunlara karşı duyarlılık gösterebilirim.					
23.	Problemde asıl noktaya bağlı kalmaya çalışırım.					
24.	Sorunların nedenlerini tespit edebilirim.					
25.	Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisini kurabilirim.					
26.	Olaylar karşısında fikir yürütürken analitik (çözümsel) düşünebilirim.					
E. İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
27.	Diğer insanların sorunlarını anlayabilmek için sabırlı davranabilirim.					
28.	Kişisel iletişim becerilerinin farkına vararak hareket edebilirim.					
29.	Bir konu hakkında konuşurken karşımdaki kişiye tolerans gösterebilirim.					
30.	İletişim ortamını bozmamak adına konuşma sırasını bekleyebilirim.					



## EK 5: Kurum İzinleri

[5] tarihli, [2000029] sayılı ve "[6]" konulu yazı: 30/01/2020-E.1008



T.C. ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

REKTÖRLÜK

Sayı : 60560713-044/  
Konu : Anket İzni hk.

### SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gizem Yakar'ın, "Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültenizde uygulama talebi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-izmalıdır  
Prof.Dr. Muhsin KONUK  
Rektör Yardımcısı

Ek : Araştırmacının Evrakları

#### DAĞITIM

Gereği :  
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığına

Bilgi :  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Evrak Tarihi ve Sayısı: 30/01/2020-380



Sayı : 89026508-020  
Konu : Ohurlar, Onaylar (Tez Araştırma İzni-Gizem Yakar)

Sayın Gizem YAKAR  
Üsküdar Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Yükseklisans Öğrencisi

"Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans teziniz kapsamında Üniversitemizde akademik araştırma yapmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Koray AKAY  
Rektör Yardımcısı

Ek: Dilekçeniz Sureti

28/01/2020 Özel Kalem

Salih HOCAOĞLU

Evrak Doğrulamak İçin : [https://bys.bilgi.edu.tr/en/Visor/Validate\\_Doc.aspx?V=BEA53E53N](https://bys.bilgi.edu.tr/en/Visor/Validate_Doc.aspx?V=BEA53E53N)

Adres: İstanbul Bilgi Üniversitesi (Sarıyer/İstanbul Kampüsü) Eski Sıhhiye Elektrik  
Sarıyeri Kazan Karabekir Cd. No:213 34060 Eyüp/İstanbul  
Telefon: 0212-311-50-00 Faks: 0212-216-24-14  
E-Posta: rektorluk@bilgi.edu.tr Elektronik Ağı: <http://www.bilgi.edu.tr/>  
Rektörlük Kop : bilgi\_rektorluk@bilgi.edu.tr  
Kop: bilgi\_rektorluk@bilgi.edu.tr

Bilgi için: Salih Hocaoğlu  
Uyuz: Özel Kalem





T.C.  
İSTANBUL ESENYURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük Makamı

Sayı : 12483425-199-E.264  
Konu : Gizem YAKAR Hk.

29/01/2020

**ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi : 19/02/2019 tarih ve 60560713- sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı dilekçe uyarınca; Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Yüksek Lisans öğrencisi Gizem YAKAR'ın yüksek lisans tezi olarak belirlenen "Çocuk Gelişimi Lisans Programı Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin incelenmesi" isimli çalışmasının Üniversitemiz ilgili biriminde yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Sudi APAK  
Rektör