





Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
10(1), 42-85, 2021
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

Öğretim Elemanları Penceresinden Yaşam Becerileri Eğitimi**

Dilek Erduran Avcı^{1,*}  ve Aybüke Merve Selçuk² 

¹ Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Özbekistan

² MEB, Türkiye

Alındı: 29.12.2020 - Düzeltildi: 19.02.2021 - Kabul Edildi: 26.02.2021

Atf: Erduran Avcı, D. ve Selçuk, A. M. (2021). Öğretim elemanları penceresinden yaşam becerileri eğitimi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 42-85.

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının yaşam becerilerini nasıl algıladıklarını ve eğitim-öğretim etkinliklerini yaşam becerileri açısından nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden olgu bilimidir. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı ana bilim dallarında görev yapan 28 öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcılarla birebir görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Bu temalar şunlardır: (i) Yaşam

*Sorumlu Yazar: e-posta: derduran@mehmetakif.edu.tr

**Bu çalışma, Aybüke Merve Selçuk'un Dilek Erduran Avcı danışmanlığında yazdığı yüksek lisans tezinin bazı kısımlarını içermektedir.

ISSN: 2146-7811, ©2021

becerilerinin anlamı, (2) Eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri açısından bakış, (iii) Yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler. Öğretim elemanları penceresinden bakıldığında yaşam becerilerini yaşamın her alanında kullanılan, yetersizliği durumunda hayatımızda problemler yaşamamıza sebep olabilecek, çoklu anlam taşıyan bir kavram olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. En çok değindikleri yaşam becerileri ise karar verme, iletişim, öz bakım becerileri, eleştirel düşünme ve karakter becerileridir. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun ders içi ve ders dışı süreçlerde yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler gerçekleştirdiklerini, ancak bu etkinliklerin yeterliliğinin dersin içeriğine ve teorik/uygulamalı olmasına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yaşam becerileri eğitimi kapsamında birçok faktörün onları sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçları uzun dönemli yaşam becerileri eğitimlerinin sonuçları için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlarda yaşam becerileri eğitiminin uygulamalarını hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından derinlemesine inceleyecek karma araştırmaların alandaki bu ihtiyaca katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Becerileri, Öğretim Elemanları, Ders İçi ve Ders Dışı Etkinlikler

Giriş

Son derece rekabetçi ve hızla değişen dünyamızda, üniversite mezunlarının becerilerle donatılmış biçimde işgücüne girmesi giderek daha kritik hale gelmektedir. Ancak birçok araştırma göstermektedir ki üniversite mezunları günümüzün işverenlerinin taleplerini karşılamak için genellikle hazırlıksız bulunmaktadır (Cassidy, Franco & Meo, 2018; CEDEFOP, 2010). Bunun en önemli sebepleri arasında “Bir kişinin sahip olduğu becerilerle yaptığı işin gerektirdiği becerilerin uyuşmaması” (Güneş, 2014) olarak tanımlanabilen beceri uyuşmazlığı yer almaktadır. Çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde kuşkusuz öğretmenler en önemli rollerden birini üstlenmektedirler. Oysaki bazı araştırmalar günümüzde öğretmenlerin lisans

eğitimlerinde öğrendiklerini mesleklerinde etkili biçimde kullanamadıklarını veya becerilerini yeterince geliştiremediğini göstermektedir (Güneş & Uygun, 2016). Öğretmen adaylarını yetiştirme sürecinde onların yaşam becerileri yeterlilikleri ve gelişimi hem öğretmen yetiştirme alanında niteliği etkileyen bir unsur hem de yeni nesillerin uygun becerilerle yetişmesinde kritik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştiren bir kurum olan eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının bakış açısından yaşam becerileri eğitiminin anlamı araştırılmaya çalışılmıştır.

Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri insanların günlük hayatın zorluklarıyla etkili biçimde mücadele edebilmelerini sağlayan pozitif davranışlar bütünüdür (World Health Organization (WHO), 2004, s.4). UNICEF kişilerin bilgi, beceri ve tutum alanlarındaki dengeye ulaşmış davranış gelişimlerini yaşam becerisi olarak tanımlamaktadır (United Nations, 2003). Bu beceriler çocukların, ergenlerin ya da yetişkinlerin sağlığını ve refahını sürdürmek için beceri temelli girişimlerin odağında yer alan bir grup beceriyi içerir. WHO (1997, s.3) yaşam becerilerinin doğası gereği kültürlere ve yaşam ortamlarına göre farklılıklar gösterebileceğini belirtmekle beraber, bu becerileri beş temel beceri çifti etrafında çerçevlendirmiştir: (1) Karar verme-Problem çözme, (2) Yaratıcı düşünme-Eleştirel düşünme, (3) İletişim-Kişilerarası ilişki, (4) Öz farkındalık-Empati, (5) Duygu ve stress ile başa çıkma. Öğrenilebilen ve geliştirilebilen beceriler olarak ele alabileceğimiz yaşam becerileri (Cronin & Allen, 2017) için birçok farklı sınıflandırma yapılmış olsa da (Erawen, 2010; Ginter, 1999; Hendricks, 1998; Kivunja, 2015; Tan, 2018; UNICEF, 2012, s.9), bu sınıflandırmalar WHO (1997)’nin beş temel beceri çiftinin birçoğunu içerisinde barındırmaktadır (Erduran Avcı & Kamer, 2018). Bu bağlamda bu çalışmada WHO’nun sınıflandırmasında yer alan bu becerilerin tanımları aşağıda kısaca açıklanmış ve araştırmanın bulguları bu tanımlamalar dikkate alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Karar verme ve problem çözme

Alternatif yollardan amaca en uygun olanın seçildiği karmaşık bir süreci içeren karar verme (Köksal & İşmen Gazioğlu, 2007), bireylerin karar vermeyi gerektirecek bir ihtiyaçla karşı karşıya kalmalarını gerektirmektedir (Kirman Bilgin, 2019). Kuzgun (2000) bu davranışın gelişebilmesi için karar verme ihtiyacını gerektiren bir zorluk olması, bu zorluğun farkında olunması, zorluğu aşmak için çözüm yolları üretilmesi ve bu yollardan birinin seçilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Karar verme seçenekler arasından yapılacak olan tercihlerle ilgili iken, problem çözme bir çözüm ya da sonucu ifade eder (Adair, 2000, s.10). İnsanlar günlük yaşamlarında birçok problemle karşılaşır, bu problemlere çözümler üretebilenler yaşamlarında başarıya ulaşabilirler. WHO (1997, s.2) problem çözme becerisini karşılaşılan sorunlarla yapıcı şekilde başa çıkma olarak belirtmektedir.

Yaratıcı düşünme-Eleştirel düşünme

Farklılık veya yenilikle ilgili olan yaratıcılık var olan kavramlar arasındaki ilişkilerden, yeni kavramlar ya da düşünceler üretmektir (Yıldırım, 1998, s.21). Torrance (1965) yaratıcılığı sorunlara, kusurlara, eksik unsurlara, uyumsuzluklara duyarlı olma; zorluğun belirlenmesi, çözümler aranması, tahminler yapılması, hipotezler kurulması ve test edilmesi ve sonuçları sunulması süreci olarak ifade etmektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin özellikle problem çözme sürecinde fikir üretme ve ürün tasarlamada önemi üzerinde duran Kirman Bilgin (2019: 170) eğitim sistemlerinin amacının yeni fikirler üretebilen ve yeni ürünler ortaya koyan bireyler yetiştirmek üzerine odaklanması gerektiğinin altını çizmektedir. Eleştirel düşünme pasif bir sürecin aksine, kişinin kendi kendine düşünerek, sorular sorarak, edindiği bilgileri değerlendirerek süreçte aktif biçimde yer aldığı bir düşünmedir. Eleştirel düşünmenin hedefi kişinin düşünme süreçleri üzerinde kontrol sağlaması ve böylece yanıltıcı etki yapmaya çalışan unsurlara karşı koymasındır (Paul & Elder, 2003). Böylelikle eleştirel düşünen bireyler olayları veya durumları olduğu gibi kabul etmez, araştırır ve sorgular.

İletişim-Kişilerarası ilişki

İletişim, sağlıklı ve mutlu bir yaşam için kilit rol oynayan ilişkiler bağlamında oldukça önem taşır. Duygu, düşünce ve davranışların paylaşılabilmesi için gösterilen çaba (Kirma Bilgin, 2019, s.114) olarak ifade edilen iletişimin etkili ve sağlıklı olması insanların tüm ilişkilerini kolaylaştırmaktadır (Korkut, 2005). Sağlıklı iletişim kişiler için ilişkilerin anlamlı olmasını ifade ederken, iletişimin sağlıklı olması anlaşılama duygusu ve daha derin sorunlara yol açabilir (Aktaran: Kirma Bilgin, 2019, s.115, Korkut, 1996).

Öz farkındalık-Empati

Öz farkındalık kişinin güçlü-zayıf yönlerini, sevdiği-sevmediklerini tanıması (WHO, 1997, s.3), yani öz potansiyeline ilişkin farkındalık durumudur. Empati ise bir kişinin kendisini başkasının yerine koyup, olaylara onun açısından bakarak duygu ve düşüncelerini anlayarak bu durumu iletme sürecidir (Dökmen, 2009, s.158).

Stres ve duygularla başa çıkma

Stres bireylerin davranışlarını ve diğer insanlarla olan ilişkilerini olumsuz olarak etkileyebilen bir durumdur. Stresle başa çıkmak, yaşamımızdaki stres kaynaklarını, bu kaynakların bize yaptığı etkileri tanımak, stres düzeylerimizi kontrol altında tutmak için çevremizi veya yaşam ortamımızı değiştirmek ve bununla birlikte rahatlamayı öğrenmektir (WHO, 1997, s.3). Duygularla başa çıkmada stres yaratan duyguları düzenlemek ve rahatsızlığı ortadan kaldırmak önemlidir. Bireylerin duygu durumlarının farkında olması, bunları yönetebilmesi ve yönlendirmesi duygularla başa çıkma olarak ifade edilebilir (Türküm, 2001).

Öğretmen Eğitiminde Yaşam Becerileri

Günümüzde eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerin beceri düzeyleri ile ilişkili görülmektedir (Güneş & Uygun, 2016). Ortaöğretim veya yükseköğretim ortamlarındaki müdahalelerin yaşam becerileri gelişimi üzerindeki nedensel etkisini tahmin eden bazı araştırmalar, 'öğretmen kalitesinin' bu etkilerden önemli birini oluşturduğunu ortaya koymaktadır

(Schurer, 2017). Pal ve Chandra (2018) profesyonel olarak eğitilmiş öğretmenlerin öğrencilerdeki yaşam becerilerini uygun şekilde geliştirebileceğini vurgulamaktadır. Bu noktada yaşam becerisi eğitimi eğitim kurumlarımızda kazandırılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmen adaylarını yetiştiren kurumların başında eğitim/eğitim bilimleri fakülteleri gelmektedir. Bu fakültelerde uygulanan öğretmen yetiştirme lisans programlarından beklentiler şöyle ifade edilmektedir: “...öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir.” (Yükseköğretim Kurulu, 2018, s.12).

Uluslararası düzeyde yapılan ve genel olarak öğrencilerin edindikleri bilgileri problemlere çözüm üretmede ne kadar kullanabildiklerini ölçmeye yönelik bir sınav olan PISA sonuçları Türkiye’nin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir (Anıl, Özer, Özkan & Demir, 2015). Orhan Göksün ve Kurt (2017) bu durumu öğrencilerin bilişsel becerileri yüksek düzeyde kullanmalarının günümüz yaşam problemlerini çözmeye yeterli olmadığı şeklinde yorumlamaktadır. Benzer şekilde Türkiye’deki öğretmen adaylarının da bilişsel becerileri yüksek düzeyde kullanırken, gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik becerileri bu düzeyde kullanamadıkları görülmüştür. Aynı zamanda ‘öğretmenler kendi öğrenmelerine paralel biçimde öğretirler’ denencesini çalışmalarında doğrulayan araştırmacılar öğretmenin kendi şemalarına uygun biçimde öğretimi tasarlayacağı ve yürüteceği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının etkili hedef kitle analizi yapabilmeleri için, 21. yy. öğrenen becerileri kullanımlarının geliştirilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Bir kişinin bir görevi yerine getirmek için gerekli olan etkinlikleri planlama ve sürdürme yeteneklerine ilişkin yargılarını ifade eden öz-yeterlik duygusu,

öğretmenler için öğretim yöntemlerini seçerken, dersleri planlarken, dersleri verirken ve problemlerle uğraşırken kritik bir rol oynar (Bandura, 1997). Yapılan bazı araştırmalar (Koyuncu, 2018; Kozikoğlu & Altunova, 2018) öğretmen adaylarının öz-yeterlik duyguları ile yaşam becerileri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten öğretmen adaylarının yaşam becerilerini araştıran bazı çalışmalar, bu becerilerin psikolojik iyi oluş (Kasapoğlu & Didin, 2019) ve bilişüstü farkındalık (Zorlu, Zorlu & Dinç, 2019) gibi olgularla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu da (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) yaşam becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duyulduğunun önemle altını çizmektedir. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin bu becerilere sahip bireyler yetiştirebilmeleri için; öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları ve beceri eğitimi konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimlerinin gerçekleştiği eğitim fakülteleri ise bu açıdan oldukça önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının yaşam becerileri eğitimine ilişkin görüşleri, algıları, eğitimsel uygulamaları veya değerlendirmeleri hakkında araştırmaların oldukça sınırlı olması dikkat çekici bulunmuştur. Gerçekleştirilen bu nitel çalışmanın; öğretmen adaylarının eğitiminin gerçekleştiği bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının yaşam becerileri eğitimini nasıl anlamlandırdıkları ve eğitim-öğretim etkinliklerini yaşam becerileri açısından değerlendirmelerinin öğretmen eğitiminin günümüzdeki durumuna ışık tutması ve öğretmenlik programlarının ve öğretmen eğitimi politikalarının planlanmasına katkı sağlayıcı olması açılarından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çerçevede gerçekleştirilen bu nitel araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanları yaşam becerilerini nasıl anlamlandırıyorlar?

2. Öğretim elemanları eğitim-öğretim etkinliklerini yaşam becerileri eğitimi açısından nasıl değerlendiriyor?

3. Öğretim elemanlarına göre yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler nelerdir?

Yöntem

Bu nitel çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desenin temel amacı bir olguyla ilişkili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir. Bu açıklama bireylerin neyi nasıl deneyim ettiklerinden oluşan deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme olarak ifade edilebilir (Creswell, 2018, s.77). Bu çalışmada “yaşam becerileri eğitiminin anlamı” olgusu öğretim elemanları penceresinden derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte katılımcıların deneyimlerine daha fazla ve araştırmacının yorumlarına daha az vurgu yapan Moustakas (1994)'ün aşkın/psikolojik fenomenolojisi benimsenmiştir (Aktaran: Creswell, 2013, s.80). Creswell (2019, s.265) bu desenin felsefi altyapısını “Olgubilim güçlü felsefi temellere sahiptir ve bireylerin deneyimlerinin hem insanların öznel deneyimlerine hem de başkalarıyla bir şeyler paylaşmanın nesnel bir deneyimine dayanmaktadır” ifadesiyle vurgulamaktadır. Bu çalışmada gerçeğin doğası ve özelliklerini simgeleyen ontolojik bir felsefi varsayım benimsenmiştir (Creswell, 2013, s.20). Bu felsefi varsayım, mümkün olduğunca katılımcıların (öğretim elemanlarının) belirlenen olguya bakış açısını anlamak ve yansıtmak amaçlandığından (Creswell, 2018, s.25), sosyal yapılandırmacılık kapsamında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmaya öğretmen yetiştirme alanında elli beş yılı aşkın bir süredir hizmet veren bir yükseköğretim kurumunda görev yapan öğretim elemanları dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve maksimum çeşitlilik örneklemeleri benimsenmiştir. Ölçüt örneklem daha önceden

belirlenen ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.112). Bu kapsamda belirlenen ölçütler şunlardır: (1) İlgili kurumda en az iki yıldır tam zamanlı ders verilmesi, (2) Her ana bilim dalından iki öğretim elemanına yer verilmesi, (3) Araştırmaya gönüllü olarak katılım. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde ise amaç araştırılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.108). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çalıştığı ana bilim dalları, akademik unvanları ve çalışma yıllarında çeşitlilik olması sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri, resim-iş, okul öncesi, eğitimde ölçme değerlendirme, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, eğitim yönetimi, sınıf, Türkçe, eğitim programları ve öğretimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, müzik, yabancı dil eğitimi ana bilim dallarından ikişer öğretim elemanı olmak üzere Eğitim Fakültesi bünyesindeki 14 ana bilim dalından toplam 28 kişi araştırmaya katılmıştır. 17'si kadın ve 11'i erkek olan katılımcılar farklı akademik unvanlara sahiptir (Profesör (3), doçent (5), Dr. öğretim üyesi (16), araştırma görevlisi (3), öğretim görevlisi (1)). Katılımcıların dördü 20 yıl ve üzeri, altısı 10-19 yıl, sekizi 5-8 yıl ve onu 2-4 yıl arasında ilgili fakültede tam zamanlı çalışmaktadır. Katılımcılar fakültede haftada en az 10 saatlik teorik ve uygulamalı dersleri yürütmektedir. Araştırma verileri her öğretim elemanına bir kod verilerek sunulmuştur. Bu kodlar K1'den K28'e kadar sıralanmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşme nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Bu araştırmada katılımcılarla birebir görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Creswell (2019, s.127) birebir görüşmeleri 'katılımcıların kişisel bakış açılarına ihtiyaç duyulduğunda' kullanılan görüşmeler olarak ifade etmiştir. Bu tür görüşmelerde katılımcıların vücut dili ve ses tonlarındaki değişimin rahatlıkla izlenebilir ve kişisel bir bağ kurulabilir.

Birebir görüşmelerde soruları listelemek ve yazarın görüşme sürecindeki düşüncelerinin bir kısmını kaydetmeye yönelik bir görüşme tutanağının hazırlanması önerilmektedir (Creswell, 2019, s.127-132). Bu çalışma kapsamında hazırlanan görüşme tutanağı giriş, başlangıç sorusu, içerik soruları, sondalar ve kapanış talimatlarını içermektedir. Görüşme tutanağının hazırlanması sürecinde ilgili alanyazın araştırmasının ardından sorular ve sondalardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular araştırmanın amacı ve problemleri kapsamında dikkatle incelenerek bir taslak tutanak hazırlanmıştır. Bu tutanak iki fen eğitimi uzmanı ve bir Türkçe eğitimi uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların içeriğe ve dile yönelik önerileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme tutanağı kullanılarak pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda görüşme tutanağındaki soru ve sondalarda tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Pilot görüşme verileri araştırma sonuçlarına dahil edilmemiştir. Görüşme tutanağında 17 içerik sorusu ve sondalar bulunmaktadır (Bakınız: Selçuk, 2019). Tüm öğretim elemanları ile esas görüşmeden en az bir hafta önce ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme yapılmasının amacı; öğretim elemanlarının araştırmacıyı tanınmasını sağlayıp esas görüşme sırasında daha rahat olmasını sağlamak, esas görüşme için randevu almak ve görüşme konusunu bildirmektir. Bu ön görüşmelerin büyük bir çoğunluğu öğretim elemanlarıyla yüz yüze ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Bir kısmı ile ise ön görüşmeler telefon aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmelerde belirlenen tarih ve saatte ana görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydı ile kayıt altına alınan ana görüşmeler 35 dakika ile 147 dakika arasında sürmüştür.

Araştırmanın Geçerliliği

Nitel bir çalışmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu gibi ve olabildiğince yansız olarak yansıtabilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.255). Creswell (2019: 195) geçerliliği açıklamanın doğruluğu kanıtlamak olarak ifade etmektedir. Alan yazında nitel çalışmalarda geçerliliği

sağlamada çeşitli stratejiler sunulmuş (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Creswell, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2011) ve nitel araştırmacıların bunlardan en az birkaçıyla meşgul olmaları tavsiye edilmiştir (Creswell, 2018, s.253). Bu araştırmada araştırmacı çeşitlemesi, uzman değerlendirmesi, yoğun ve zengin betimleme, doğrudan alıntı, alana uzun süre dahil olma ve uzun süreli etkileşim stratejileri kullanılmıştır.

Birden fazla araştırmacı araştırmadaki betimsel detaylar hususunda fikir birliği içinde olduğunda, ortaya konan bilgilerin doğruluğuna duyulan güven artar (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.404). Bu kapsamda araştırma verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecini iki araştırmacı birlikte yürütmüşlerdir. Görüşme formunun oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi sürecinde uzmanların görüşleri alınmıştır. Yoğun ve zengin betimleme araştırmacıların bir durumu betimlemesinde detayları vermesi anlamına gelmektedir (Creswell, 2018, s.252). Araştırma sürecinin birçok bölümü detaylı açıklamalarla betimlenmeye çalışılmıştır. Betimlemeler yapılırken doğrudan alıntı stratejisi kapsamında zaman zaman katılımcıların söylediği ifadeler birebir alıntılarla aktarılmıştır. Alana uzun süreli dahil olma stratejisi 'araştırmacı alanda ne kadar çok zaman geçirirse açıklamalarının o kadar doğru olacağı' fikrine dayanır (Creswell, 2019, s.197). Bu çalışmanın araştırmacılarından ilki öğretmen yetiştirme alanında yirmi yılı aşkın süredir öğretimsel ve akademik çalışmalarını yapmış ve çalışmanın katılımcılarının bulunduğu kurumda uzun süreli katılım sağlamıştır. Ayrıca yapılan ön görüşmeler ve uzun süreli ana görüşmeler ile katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal yapısının daha önceden belirlendiği durumlarda daha çok kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.223). Araştırmanın 'yaşam becerilerinin anlamı' bölümüyle ilgili nitel veriler kategorilendirilirken Hendricks'in

(1998) 4-H Yaşam Becerileri modelindeki yapı uyarlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın diğer bölümleriyle ilgili nitel veriler ise içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde nitel veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temalar ortaya çıkarılır, özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca katılımcı bireylerin ifadelerine de yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.223). Bu çalışmada temalaştırma sonucu verilerin içine hapsolmuş kavramları ve birbirleriyle ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edilmiştir. İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel kısımdan oluşmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.228). Bu bölüm aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Verilerin kodlanması: Araştırmaya katılan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve daha sonra bu ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metinler ses kayıtları dinlenerek tekrar kontrol edilmiştir. Veriler alt problemler çerçevesinde üç anlamlı bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler şu şekildedir: i) Yaşam becerilerini anlamı, (ii) Eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri açısından bakış, (iii) Yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler. Veriler bu bölümler kapsamında ayrıntılı olarak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kendi içerisinde birbirine benzeyen ve bir bütün oluşturabilecek anlamlı veriler isimlendirilip kodlandırılmıştır. Verileri iki araştırmacı öncelikle birbirinden bağımsız olarak kodlamış, daha sonra bir araya gelerek yaptıkları kodlamaları karşılaştırmışlardır. Kodlamalar gözden geçirilmiş, bazı kodlar üzerinde değişiklikler yapılmış ve üzerinde fikir birliğine varılan kodlamalar oluşturulmuştur.

Temaların bulunması: Bu aşamada benzer kodlar kategorize edilmiştir. Önce taslak temalar belirlenmiş ve temalar kodlara göre düzenlenmiştir. Öğretim elemanları için 'yaşam becerileri anlamı' bölümünü oluşturan temalar Hendricks'in (1998) 4-H Yaşam Becerileri modeline göre yapılmıştır. Bu modelin yaşam becerileri sınıflandırmasını

oldukça kapsamlı ele alması ve öğretim elemanlarının verdikleri yaşam becerisi örneklerinin çoğunun bu modelle uyumlu olması araştırmanın bu bölümün verilerini kategorize etmede bu modelin kullanılmasının ana sebeplerindedir. Öğretim elemanlarının verdikleri örneklerden bir kısmı (karakter, empati, paylaşma, öğrenmeyi öğrenme, çatışma çözme vb.) bu modelde yer alırken; bazı beceriler (eleştirel düşünme, kendini ifade etme, göz iletişimi kurma, sözlü dil becerileri, selamlaşma, tahammül etme, öz farkındalık vb.) bu modelde yer almamaktadır. Bu modelde yer almayan fakat diğer bazı araştırmalara göre yaşam becerisi olarak sınıflandırılan beceriler bu modeldeki ilişkili olabilecek temalar arasına alan uzmanlarının görüşleri alınarak dahil edilmiştir. 'Eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri açısından bakış' bölümü ise ders içi eğitim-öğretim etkinlikleri ve ders dışı eğitim-öğretim etkinlikleri olarak temalar oluşturulmuştur. Burada yer alan alt kodlar öğretim elemanlarının ifadelerinin benzerliklerine göre oluşturulmuştur. 'Yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler' bölümünde öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaşam becerilerini kazandırmaya çalışırken onları kısıtlayan durumlar kodlanmıştır.

Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: İlk aşamada yapılan kodlamalar ve ikinci aşamada yapılan temalaştırma sonucunda veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bu aşamada oluşturulmuş kod ve temalar öğretim elemanlarının doğrudan verdikleri cevaplarla desteklenmiştir.

Bulguların yorumlanması: Burada elde edilen bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmuş ve birtakım sonuçlar çıkarılmıştır. Bu bulgular alan yazınla desteklenmiştir.

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin

ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik
Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 02.01.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= GO 2019/11

Bulgular

Öğretim elemanlarının görüşleri üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Bu temalar şunlardır: (i) Yaşam becerilerinin anlamı, (2) Eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri açısından bakış, (iii) Yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler. Araştırmanın bulguları bu temalar kapsamında aşağıda sunulmuştur.

Yaşam Becerilerinin Anlamı

Öğretim elemanları için yaşam becerilerinin anlamını anlamak amacıyla günlük ve akademik hayatlarından verdikleri yaşam becerileri örnekleri, yaşam becerilerinin nasıl kazanılacağı/geliştirileceği hususundaki fikirleri ve bu becerilere hayatlarının hangi alanlarında ihtiyaç duyduklarına yönelik düşünceleri sentezlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanları yaşantılarına dair öfke kontrolünden doğru beslenmeye, aşı yaptırmadan selamlaşmaya kadar pek çok farklı örnek vermişlerdir (Şekil 1). Öğretim elemanlarının bir kısmı kendi akademik alanlarına yakın olan becerilerden daha çok örnek verirken, bazıları ise özel yaşantılarından paylaşımlarda bulunmuşlardır. Örneğin okul öncesi eğitimi ana bilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının örnekleri arasında öz bakım becerilerine (kişisel temizliğini yapabilme, üstünü giyebilme vb.) yönelik örnekler sıkça yer almakta iken, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ana bilim dalında görev

yapan öğretim elemanları ise iletişim, stres ve duyu yönetimi gibi becerilere ifadelerinde daha sık yer vermişlerdir.



Şekil 1. Öğretim elemanlarının yaşam becerileri örneklerini içeren kelime bulutu

Şekil 1'deki kelime bulutunda görüldüğü gibi öğretim elemanlarının yaşam becerileri örnekleri oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Öğretim elemanlarının yaşam becerileri algısını anlamlandırmayı desteklemek için bu ifadelerin kategorileştirilmesi gerektiği düşünülmüştür. Alan yazına bakıldığında yaşam becerilerinin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırılmalardan en geniş kapsamlı olanının ise Hendricks'in (1998) '4-H Yaşam Becerileri' modeli olduğu görülmüş ve öğretim elemanlarının yaşam becerileri ifadelerini kategorilerken bu modelden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının ifadeleri Hendricks'in (1998) '4-H Yaşam Becerileri' modelinin alt kategorileri olan düşünme, yönetme, bağ kurma, yardım severlik, katkıda bulunma, çalışma, yaşama, olma kategorilerine göre oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının ifadeleri Tablo 4'teki gibi kategorilenmiştir. Tablo 4'te Hendricks'in (1998) modelinden farklı olarak, "düşünme" alt kategorisinin içerisine yaratıcı düşünme ve analiz-sentez yapabilme becerileri;

“yönetme” alt kategorisinin içerisine teknolojiyi kullanma, zaman yönetimi, okuryazarlık, medya okuryazarlığı becerileri; “bağ kurma” alt kategorisinin içinde bulunan iletişim becerisinin içerisine kendini ifade etme, sözlü dil becerileri, göz iletişimi kurma, dil becerileri, konuşma becerileri, yazma becerileri; “sosyal beceriler” alt kategorisinin içerisine sosyalleşme becerileri, selamlaşma, arkadaşlık ilişkileri becerileri; “yaşama” alt kategorisinin içerisine hayatta kalma ve öz bakım becerileri; “olma” alt kategorisinin içerisine öz farkındalık becerilerine ve tahammül etme becerisine yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim elemanlarının yaşam becerilerinin 4-h modeline göre kategorilenmesi

Kategori	Alt kategoriler	Yaşam becerileri	f		
Baş	Düşünme	Karar verme	19		
		Eleştirel düşünme	12		
		Analiz-sentez yapabilme	7		
		Yaratıcı düşünme	5		
		Öğrenmeyi öğrenme	1		
	Yönetme	Teknolojiyi kullanma	8		
		Zaman yönetimi	3		
		Okuryazarlık	2		
		Medya okuryazarlığı	2		
		Planlama/organize etme	2		
		Dayanıklılık	1		
		Kaynakları akılcı kullanma	1		
		Kalp	Bağ kurma	Çatışmaları çözme	6
				İletişim becerileri	İletişim
Kendini ifade etme	2				
Sözlü dil becerileri	1				
Göz iletişimi kurma	1				
Dil becerileri	2				
Konuşma becerileri	1				
Yazma becerileri	1				
Sosyal beceriler	Sosyalleşme becerileri	2			
	Arkadaşlık ilişkileri	2			

		Selamlaşma	1	
		İş birliği	1	
Yardımseverlik	Empati		5	
	Paylaşma		2	
Eller	Katkıda bulunma	Sorumlu yurttaşlık	3	
		Takım çalışması	1	
	Çalışma	Kendini motive etme	1	
Sağlık	Yaşama	Öz bakım becerileri	13	
		Stres yönetimi	6	
		Hastalıkları önleme	3	
		Sağlıklı yaşam tarzı seçme	3	
		Hayatta kalma	1	
		Olma	Karakter	11
			Duyguları yönetme	7
Öz farkındalık	3			
Öz sorumluluk	3			
Tahammül etme	1			

Tablo 1'e göre, yaşam becerilerinin onlar için oldukça geniş bir kavram olduğu ve yaşantılarının birçok alanında bu becerilerin yer aldığı söylenebilir. En çok değindikleri yaşam becerileri ise karar verme, iletişim, öz bakım becerileri, eleştirel düşünme ve karakter becerileridir. Öğretim elemanlarının bu becerilerin nasıl kazanıldığı ya da geliştirildiği konusundaki görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu "Doğuştan yatkinlik vardır ancak sonradan geliştirilebilir." düşüncesini taşıırken, bir kısmı ise "Doğuştan kazanılmaz sonradan kazanılıp geliştirilebilir." şeklinde düşünmektedirler. Ayrıca öğretim elemanları yaşam becerilerine meslek hayatımızdan aile yaşantımıza kadar hayatımızın her alanında ihtiyaç duyduğumuz ve bu becerileri yetersiz olan bireylerin bu alanların tümünde problem yaşayacakları görüşünde hem fikirlerdir.

Eğitim-Öğretim Etkinliklerine Yaşam Becerileri Açısından Bakış

Ders içi etkinlikler

Öğretim elemanlarının ders içi etkinliklerini WHO (1999, s.1) tarafından önerilen şu beş yaşam becerisi kategorisini

dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir: Karar verme-problem çözme, yaratıcı-eleştirel düşünme, öz farkındalık-empati, kişiler arası iletişim, stresle ve duygularla başa çıkma.

Öğretim elemanlarından 16'sı derslerinin yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikleri içerdiğini, 11'i kısmen içerdiğini, 1'i ise içermediğini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu (16) ders içi etkinliklerin tüm yaşam becerilerini içerdiğini düşünmekte ancak bu etkinliklerin öğretmen adaylarına yaşam becerileri kazandırmak/geliştirmek için yeterliliği konusunda farklı görüşlere sahiptirler. Öğretim elemanlarının çoğu karar verme-problem çözme, yaratıcı-eleştirel düşünme, öz farkındalık ve iletişim becerilerini öğretmen adaylarının yeterli düzeyde kazandığını düşünürken, stresle ve duygularla başa çıkma ve empati becerilerini daha az düzeyde edinildiğini düşünmektedirler. Ders etkinliklerinin 'kısmen' yaşam becerileri içerdiğini belirten on bir öğretim elemanının dokuzu stresle ve duygularla başa çıkma becerilerinin öğretmen adaylarında yeterli düzeyde gelişmediğini düşünmektedir. Bazıları ise bu becerinin gözlenmesinin zor olduğunu ve bu becerinin somut bir çıktısı olmadığından yorum yapmanın doğru olmayacağını ifade etmişlerdir. Bazı öğretim elemanları ise yaşam becerilerini kazandırmak için bir programa ihtiyaç duyulduğunu, her bir beceriye özgü etkinlikler olması ve bu programın değerlendirilerek etkililiğinin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü paylaşan bir öğretim elemanının ifadesi şöyledir:

"...Bunun için önce bir program tasarısı oluşturmak lazım, her bir beceriye yönelik etkinlikler tasarlamak lazım bunu söyleyebilmek için önce daha sonrasında dönemin sonunda bu becerilerin ne kadar kazandırıldığına yönelik veri toplanması lazım. Ben şimdi yaptım demekle olmuyor bu işler yani sen yapıyorsun da karşı tarafa ne kadar ulaşıyorsun bu konuda o yüzden net bir şey söyleyemem." (K5)

Öğretim elemanlarının görevli oldukları ana bilim dalı veya yürüttükleri derslerin içeriklerine bağlı olarak ders içi yaşam becerilerinin yeterliliği konusundaki görüşlerinde bazı farklılıklar olduğu dikkat çekmiştir. Örneğin rehberlik ve

psikolojik danışmanlık ana bilim dalından görüşülen her iki öğretim elemanı derslerinin yaşam becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler içerdiğini ve bu yapılan etkinlikleri öğretmen adaylarının yaşam becerilerini kazanmasında yeterli görmektedirler.

“Öğrenme kuramları dersinde ‘Siz bu kuramı geliştirmiş olsaydınız ne yapardınız ne eklerdiniz ya da o kuramın iyi ya da eksik yönleri nelerdir?’ sorularını tartıştığımızda karar verme, eleştirel düşünme becerilerini kullanıyoruz... Problem çözümü açısından da düşündüğümde ya da sınıfta vaka tartışmaları var. Yani vakada problemler var, onları çözmeye, onunla ilgili karar verme var mesela zaten vakayı tartışırken yaratıcı olmaları gerekiyor. Siz bu kuramı geliştireseydiniz ne eklerdiniz burada kuramı eleştirmeleri gerekiyor ki yaratıcı olsunlar, eleştirel düşünme, iletişim var. Empati bizim bütün derslerimizde zaten var yani öz farkındalık da kendinin farkında olması için de sorular soruyorum, onunla ilgili şeyleri kazanıyor yani bu da bizim için sıkıntılı bir durum değil. Empati her aşamada onların duygusunu ya da onlar benim duygumu anlayıp benim duyguma göre kendileri de bunu hissedip bir şekilde bana geri dönüt vermeleri gerekiyor. Birinci sınıftan itibaren derslerimizde biz bunu kazandırmaya uğraşıyoruz.” (K25)

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ana bilim dalından görüşülen öğretim elemanları derslerinin kısmen yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler içerdiğini fakat bu etkinliklerin öğretmen adaylarının yaşam becerilerini kısmen geliştirdiğini ya da yaşam becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Bu durumun sebebini ise öğretmen adaylarının lisans eğitimine gelmeden önce geçirdikleri eğitim süreçlerine, öğretmen adaylarının motivasyon düşüklüğüne ve isteksizliklerine bağlamaktadırlar. Bu ana bilim dalındaki bir öğretim elemanı görüşünü şöyle belirtmektedir:

“Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerinin üzerinde oldukça fazla duruyorum buna rağmen öğrencilerimizin yeri geldiğinde derse katılmaktan kaçındığını, bazılarının dersle ciddi manada alakasız olduğunu hatta sabah derslerinde ve öğleden sonraki ilk derslerde öğrencilerin kafalarını sıraya koymaya yönelik davranışlarda bulunduğunu gözlemliyorum. Öğrencilere bir şey kazandırabiliyor muyuz zor ancak ilgisi olan ilgilenen öğrencilerin hem iletişim becerilerine hem de eleştirel düşünme kabiliyetlerine yeterince faydalı olabilmeye çalıştığımızı düşünüyorum.” (K14)

Sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalından öğretim elemanlarından biri ders içinde yapılan etkinliklerin yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu ve öğretmen adaylarına çoğu beceriyi yeterli düzeyde kazandırdığını, diğer öğretim elemanı ise derslerinin kısmen yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlikler içerdiğini belirtmiştir. Bu etkinliklerin çoğunun öğretmen adaylarına yaşam becerilerini kazanmasında kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebini ise bazı derslerin içeriğinin yaşam becerileri kazandırmaya daha uygun olduğunu bazı derslerin ise çok fazla teorik bilgi içerdiğini ve bu derslerde yaşam becerilerinin kazandırılmasının sınırlı olması olarak belirtmiştir. Aynı düşünceyi paylaşan fen bilgisi eğitiminde görevli bir öğretim elemanı bu düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

“Kesinlikle yeterli değil yaptıklarımız çünkü belirttiğim gibi derslerimiz çok yoğun fizik konuları içeriyor her hafta başka bir konuyu anlatmam gerekiyor ve ben o konuların içerisinde onların bırakın yaşam becerilerine odaklanmayı farklı bir konuda sorularına bile odaklanma şansı bulamıyorum. Zaman zaman kurulmuş gibi derse giriyorum konu anlatıp çıkıyorum o şekilde geçiyor derslerimiz başka bir şey yapma şansımız yok o derslerde ama fen öğretimi derslerinde biraz daha esneğiz.” (K8)

Müzik eğitimi, okul öncesi eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, yabancı diller eğitimi, eğitim programları ve öğretimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının ifadeleri incelendiğinde derslerinde yaşam becerilerine yönelik etkinlikler yapıldığını ve öğretmen adaylarında bu becerilerin yeterli düzeyde geliştiğini ifade etmişlerdir. Resim-iş eğitimi, matematik eğitimi, sosyal bilimler eğitimi, fen bilimleri eğitimi, eğitimde ölçme değerlendirme, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, eğitim yönetimi, sınıf öğretmenliği, Türkçe eğitimi ana bilim dallarında görev alan öğretim elemanları yaşam becerilerini bazı derslerde kazandırabilirken bazı derslerde kazandıramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları, derslerinde öğretmen adaylarına yaşam becerileri edinimindeki eksikliğin sebeplerini; derslerinin teorik olması, çok fazla kazanım içermesi, derslerinin içeriğinin uygun olmaması, ders süresinin

yeterli olmaması, öğrenci sayısının çok fazla olması olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının derste kullandığı öğretim yöntemlerine, dersin teorik ya da uygulamalı olmasına ve ders içeriğine bağlı olarak yaşam becerileri eğitiminin yeterliliği konusundaki düşüncelerinin farklılaştığı söylenebilir.

Ders dışı etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yirmi altısı öğretmen adaylarını ders dışı etkinliklere yönlendirdiklerini, yirmi üçü adaylarla birlikte ders dışı etkinlikler gerçekleştirdiğini, iki öğretim elemanı ise yaşadıkları şehirde yapılan etkinliklerin sınırlı olduğunu ve bu tür yönlendirmeleri doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Beş öğretim elemanı ise öğretmen adaylarıyla derslerinin teorik olmasından ötürü ders dışı etkinlik gerçekleştirmediğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğretim elemanları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Derslerim teorik olduğu zaman ders dışında çok fazla uygulama gibi bir durumum yok, ama onun haricinde idarenin de izniyle belli konferanslar olduğunda öğrencilere faydalı olduğunu düşündüğümüzde iştirak etmeye çalışıyoruz ama onun haricinde ders dışında çok fazla bir araya geldiğimizi söyleyemem.” (K14)

“Ders dışında eğitim-öğretim etkinlikleri gerçekleştiriyorum. Ancak öğrencileri kitap okumaları gibi konularda yönlendiriyorum.” (K21)

Öğretim elemanlarının birçoğu öğretmen adaylarıyla birlikte bilimsel etkinlik, gezi, sanat-spor etkinliği, psikolojik danışmanlık etkinliği, proje çalışmaları etkinlikleri, öğrenci topluluğu etkinlikleri, sosyal paylaşım etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. En çok kendi uzmanlık alanlarındaki bilimsel etkinliklere katılmaları ve kitap okumaları konusunda yönlendirmeler yapmaktadırlar. Bu ders dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının en çok iletişim becerilerini geliştirdiği, bunun yanında öz farkındalık, karar verme-problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine de katkı sağladığı görüşündedirler. Stres ve duygularla başa çıkma becerisinin ise kolay gözlemlenebilen bir beceri olmadığı bu sebeple öğretmen adaylarının bu becerilerinin gelişimi hakkında değerlendirme

yapmanın zor olduğundan bahsetmişlerdir. Ders dışı etkinliklerin öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre de farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ana bilim dalı öğretim elemanları psikolojik danışmanlık etkinlikleri gerçekleştirirken, fen bilgisi eğitimi ana bilim dalı öğretim elemanları arazi/çevre eğitimi gezileri, güzel sanatlar ana bilim dalları öğretim elemanları ise resim sergisi/konser/müzik dinletisi gibi ders dışı etkinlikleri daha sıklıkla gerçekleştirmektedirler. Farklı branşlardaki öğretim elemanlarının ders dışı yaptıkları etkinliklere verdikleri örnekler ve bunların kazanımları konusundaki ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Topluma hizmet kapsamında yaptığımız çalışmalar var mesela, en son yardım kampanyaları yaptılar çocuklar özellikle kitap okuma ile ilişkili. Çocukların yaşadığı istismarla ilgili sempozyum yapmıştık...öğrenciler organize olmayı öğrendiler, bir grup çalışmasının içerisinde çalışmayı öğrendiler o da bir yaşam becerisi.” (K20)

“Bahar geldiğinde bitkide meydana gelen metamorfozları göstermek için doğaya çıkmak zorundayız, kommensalizim anlatacaksak çam ağaçların altına götürmemiz lazım onları, mantar göstereceksek arazide likeni bir kayanın üstünde göstermeliyiz. Öbür türlü likenin ne olduğu bilir ama doğada gördüğünde tanıyamaz bu da günlük yaşam becerisine dönüşmemiş demektir. Dışarıda gördüklerini yorumlayabilmeli fenle açıklayabilmeli onun için dışarıdan sürekli destek almak zorundayız. Arazilere gitmeliyiz, bitki ve hayvanları yerinde göstermeliyiz. Hayvanat bahçesi gibi yerlere gitmeliyiz. Dışarıyı canlı bir laboratuvar ve uygulama sahası olarak görmemiz lazım dev bir derslik dışarı bence.” (K15)

“Konsere gitmek, konferans ya da sempozyum varsa bunlara katılmak olabiliyor... Bir konsere gittiğinde eleştirel düşünme becerisini geliştirebilir, çünkü oradaki dinlediği eser kendince düşünür, eleştirir, şöyle olsa daha iyi olabilirdi, şurada şunu yaptı veya burada bir hata yapıldı, ben olsaydım acaba yapar mıydım, heyecanlanır mıydım, böylece empati kurabilir.” (K11)

“Okul öncesi olarak ders dışı faaliyetlere (Panel, söyleşi gibi) çok önem veriyoruz...Öğrencileri farklı okul öncesi ortamları görmeleri konusunda yönlendiriyorum... Bazen derse giriyoruz ama çocuklarda farkındalık sağlayamayabiliyoruz. Mesela iki yıl önce beslenme ile ilgili popüler olan birisi gelmişti, onun anlattıkları onları daha çok etkiledi, farklı şeyler etkileyebiliyor mesela işte hiç beklemediğiniz anda farklı bir insanı getirdiğiniz zaman hem bu ünlü de olabilir medyadan da olmuş olabilir. O

söylediği zaman daha etkili olmuş olabilir.” (K9)

“Ders dışı etkinliklerin kesinlikle karar verme, problem çözmeye katkısı var. Bu süreçte kendileri karar verdikleri için gerçekten yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sağlıyor. Çünkü kendi içlerinde organize olmaları gerekiyor, kendi görev dağılımlarını yapmaları gerekiyor, sorun çıktığında bunu nasıl çözecekler gibi becerilerde çok çok etkisi var. İletişim zaten her şeyin temelinde yeni bir işin yürümesi iyi iletişim gerekiyor. Kendi becerilerinin kendi yeteneklerinin farkına varıyor öz farkındalık, ben neyi yapabilirim ben neyi yapamam bunu çok net fark ediyor ve sorumluluk alma konusunda herkes gönüllü olarak kendi yapabileceğini seçiyor. Bir sorun olduğu zaman da onu hem çözmüyorlar aslında o çözebilmeleri de stresle baş edebildiklerinin göstergesi çünkü eğer bir sorun yaşadığımızda onu çözmek için alternatif yollar üretmiyor ve yapamıyorsanız stresle baş edemiyorsunuz demektir, tıkanıp kalırsın ama onlar bunların hepsini kazanıyor.” (K6)

“Geçtiğimiz dönem Efes’e gittik, Efes’te Afrodisias’ta özellikle heykel atölyeleri var onları inceledik, yerinde inceliyoruz, eskizler çiziyoruz, bazen müzeye götürüyoruz öğrencileri. İmkan buldukça öğrencilerini ders dışında da eğitim alanı sadece atölye içinde değil de atölye dışında da sürdürülebileceğini göstermeye çalışıyoruz... Bu etkinliklerin yaratıcı, eleştirel düşünme, belki öz farkındalık, empati becerilerine katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (K2)

Yaşam becerileri eğitimini sınırlandıran faktörler

Öğretim elemanları öğretmen adaylarına yaşam becerilerini kazandırmaya çalışırken onları fiziksel koşullar, öğretim programları, mesleki yeterlilik, yaşam becerileri düzeyleri, öğretmen adaylarının bilgi-beceri-yetkinlik düzeyleri, ulusal eğitim politikası, üniversite/fakültenin yönetim politikası, çevre koşulları, kültürel değerler, öğrenci sayısı, ders saati gibi faktörlerin sınırlandırdıklarını düşünmektedirler (Tablo 2). Öğretim elemanları en çok öğrenci sayısının fazlalığı, en az ise üniversitenin yönetim politikalarının kısıtlayan faktörler arasında olduğuna değinmişlerdir.

Tablo 2. Yaşam becerileri eğitimini sınırlandıran faktörler

Sınırlandırıcı faktör	f
Öğrenci sayısı	20
Öğrencilerin bilgi/beceri/yetkinlik düzeyleri	17

Öğretim elemanının mesleki yeterliliği	16
Ulusal eğitim politikası	16
Öğretim programları	14
Öğretim elemanının yaşam becerileri düzeyi	14
Fiziksel koşullar	13
Kültürel değerler	13
Çevre koşulları	9
Ders saati	9
Üniversite/fakülte yönetim politikası	8

Öğretim elemanları öğrenci sayısının az olmasının öğrencileri iyi tanımak ve ders etkinliklerini daha verimli gerçekleştirmek için bir avantaj olduğunu, fakat fakültelerindeki öğrenci sayısının fazla olmasının yaşam becerilerini kazandırmada kısıtlayıcı bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ders sayılarının, fiziksel mekanları (laboratuvar, atölye, danışmanlık odaları gibi) ve bu mekanların iç donanımlarının (araç-gereç, malzeme gibi) yetersiz olmasının yaşam becerilerini kazandırmada fiziksel koşullar bağlamında olumsuz olarak kendilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Çevresel koşullar ve kültürel değerler bağlamında ise, yaşanan şehrin küçük olmasının sosyal ve çevresel imkanları sınırlandırdığını, öğretmen adaylarının sahip oldukları kültürel değerlerin iletişim veya karar verme gibi yaşam becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının fiziksel ve çevresel koşullar konusunda görüşlerinden bazıları şöyledir:

“...fiziksel koşulları düşündüğümüzde bizim laboratuvarlarımız yeterli değil... Bugün bir laboratuvar dersinde 20, 30, bazen 40 öğrenci derse giriyor. Benim laboratuvarlarımda şu anda iki tane mikroskop varsa bu ciddi bir handikaptır. Yani bir beceri kazandıracamız ama malzemem yok...” (K15)

“...bizim psikolojik danışma odalarımız var, grup odalarımız var, hiçbirisi istediğimiz gibi değil bazıları boş bile, bizim hareketli sınıfımız vardı şu anda yok...o sınıfı benden alırsan ben nasıl yetiştireceğim? Yani amfi mesela iletişim için hiç hoş değil uygun değil. Ortada etkinlik yapabileceğim ya da işte fiziksel olarak karşı karşıya gelebilecekleri ortamlar istiyoruz. Biz aynalı oda istiyoruz, yok. Ben psikolojik danışma yapıyorum, öğrencim beni izlesin istiyorum izleyemiyor.” (K25)

“...Ankara’da okumak farklı. Yani müzelere ya da farklı etkinliklere, konserlere ve gezilere daha hızlı ulaşılabilir büyük üniversitenin şansı bol...” (K9)

“...yaşadığımız şehrin ortamında o kadar kısıtlı kalıyoruz ki kendi yaptığımız etkinliklerle ancak hareketlendiriyoruz.” (K16)

Bir öğretim elemanı kültürel değerlerin yaşam becerilerine etkisini şöyle ifade etmektedir:

“...diyelim ki ben Adanalıyım sınıfta gidip Adanalıyı falan bulmaya uğraşıyorum ya da o coğrafyadan insanları bulmaya uğraşıyorum sınıfta gruplaşmalara baktığımda genelde benzer illerden arkadaşlıklar var herhalde birbirlerini anlıyorlar, kendi yaşam kültürleri becerileri birbirlerine yakın olduğu için bu aslında yaşam becerilerini geliştirmiyor bir sınırlılık çünkü daha çok açık olmalı lazım. O yüzden sınıfta grup çalışması yapacağımda, birbirini tanımayan, hiçbir zaman birbirleri ile iletişim kurmamış isimlerini bilmeyen öğrencileri bir grup yaptırmaya çalışıyorum.” (K25)

Yaşam becerileri eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarının içine dahil edildiği takdirde, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bu konudaki farkındalıklarının artacağını belirtmişlerdir. Farkındalıkları artan öğretim elemanları ve öğretmenlerin ise öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler. Bir öğretim elemanı öğretim programlarının içeriğinin yaşam becerileriyle ilişkisindeki yetersizliği şöyle anlatmaktadır:

“...öğretim programları yani ders içerikleri çok yetersiz tamamen kendi inisiyatifimle ben öğrencilerime şu yeterliliği kazandırmalıyım deyip, kazandırdığım bir yol izliyoruz. Çünkü bana bu öğretim programı derslerinde öğrencilere şunu öğret demiyor, hücreyi anlat diyor: Mitoz bölünme anlat, organelleri anlat, hücreden madde geçişini anlatıyoruz. Burada diyaliz hastası olan bir insanla empati geliştirmelerini sağla demiyor, bir gün bir diyaliz merkezine ziyaret düzenle demiyor işte o zaman empati nasıl yetiştireceğiz oysaki ders deseydi ki bu ders 2 hafta derslikte bir hafta dışarıda bir hafta laboratuvarında bir hafta doğada falan işlenir deseydi ben onlara tahtada hücre madde geçişini anlattırdım sonra onları bir diyaliz merkezine götürürdüm.” (K15)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının ve kendilerinin yaşam becerileri düzeylerini de yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran faktörler arasında görmektedirler. Öğretim

elemanlarının ifadelerine bakıldığı zaman öğretim elemanının yaşam becerileri düzeyinin öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmak açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Ülkenin eğitim politikasının önemli olduğunu fakat yaşam becerilerini öğretmen adaylarına kazandırmakla yükümlü olan öğretim elemanlarının öncelikle kendilerinin bu beceriye sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler.

“...öğretim elemanının kendi yaşam becerileri düzeyi de etkili olabilir. Yani kendisi onların ne kadar farkındaki karşı tarafa bunları fark ettirebilecek mesela ben şimdi eleştirel düşünmeye vurgu yapıyorum derslerimde de hep buna vurgu yapıyorum dolayısıyla benim dersimden çıkan bir öğrencinin az çok eleştirel düşünme yaratıcı düşünmeye yönelik bir şey oluşuyordur, yine turnak içinde söylüyorum farkındalığı oluşuyor.” (K8)

“...en basitinden biz burada öğretmen yetiştiren bir kurumuz öğretmeni yetiştiren kişi esasıcı yaklaşırsa siz ilerlemeci bir öğretmen yetiştiremezsiniz siz hala dada sınıfa girip arkanızı dönüp sadece tahtaya yazı yazıp kitapta yazan şeylerin aynısını soruyorsanız bırakın eğitim politikamızı ne yaparsanız yapın o zihniyet değişmeyecektir.” (K5)

Öğretim elemanlarının ifadelerine bakıldığında sürekli kendilerini yenilemeleri gerektiğini, bu çağın bir parçası olmak için çağa ayak uydurmak gerekliliğini vurgulamışlardır. Bazı öğretim elemanlarının ifadelerinden fakülteadaki öğretim elemanlarının mesleki yeterlilik konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır:

“...öğretim elemanın yaşam beceri düzeyi mesela iletişim olarak ben öğretim üyeleri birçok üniversite de sadece bizim burada değil çok da iyi olduğuna inanmıyorum, empati kurabildiklerine de çok inanmıyorum... Yaratıcı ve eleştirel olma boyutunda da yıllardır aynı ders notlarını kullanan hocalar var biliyoruz yani onları o noktada çok yaratıcı olduklarına inanmıyorum. Yapılandırıcılığı anlatıyor ama 20 yıllık slaytlarıyla anlatıyor kendini güncellemiyor.” (K3)

“...öğretim elemanının mesleki yeterliliği de engel olabilir beceri düzeyi de engel olabilir farkında olmadığın bir şey için farkındalık yaratamazsın.” (K1)

“...uzmanlar var onların dışında çoğu tabii ki doktora eğitiminden mezun olmuştur ama ben hep şunu söylüyorum, kesinlikle her hocanın tekrar tekrar eğitim alması lazım. Bu eğitimleri takip etmesi lazım. Kendi alanıyla ilgili yenilikleri okuması lazım, kendini geliştirmesi lazım elbette kendini

geliştirmese bu sınırlayıcı bir şey olarak karşımıza çıkar.” (K25)

Öğretim elemanları son yıllarda eğitim fakültesine gelen öğrencilerin merkezi sınavdaki sıralamalarının geçmiş yıllara göre oldukça düşük olduğunu, bu düşüşün öğrencilerin bilgi/beceri/yetkinlik düzeylerini de etkilediğini ve bu durumun yaşam becerileri kazandırılmasında sınırlayıcı bir etken olduğunu belirtmişlerdir. İyi alt yapıyla gelen öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasının daha kolay olduğundan bahseden bir öğretim elemanın görüşü şöyledir:

“...Mesela benim kendi derslerimde sıkıntı yaşamamın esas sebebi öğrencilerin getirdiği şeylerdir. Eğer öğrenci çok hazır gelmiyorsa baştan biz onları anlatmaya çalışıyoruz dolayısıyla öğrencinin gelişi önemli. Bir de açıkçası bu seneden seneye bizim alım şartlarımız değişiyor. Kaçınıcı sıradan öğrenci aldığımız değişiyor açıkçası puanı yüksek olarak gelen öğrencilerin kendini daha iyi ifade ettiklerini gözliyorum akademik başarıyla da ilişkisi var çünkü akademik başarıları öğrencilerin benlik saygılarını etkiliyor benlik saygısı yüksek olan öğrenci kendini daha rahat ifade ediyor iletişim becerileri daha yüksek oluyor.” (K20)

Öğretim elemanları öğretmen adaylarına yaşam becerileri kazandırma sürecinde bir ülkenin eğitim politikasının önemli bir etken olabileceğini düşünmektedirler. Öğretim elemanları program içeriklerinin değiştirilmesi, içeriğin değiştirilirken program uygulayıcılarından yeterli görüş alınmaması ya da eksikliklerin bildirildiği alanlarda bu eksiklikleri gidermek yerine o alanda kısıtlamaya gidilmesi, çok fazla mezun verilmesi ve istihdam sıkıntısı yaşanması gibi konuların doğrudan ülke politikasıyla ilgili olduğunu düşünmektedirler. Bazen ülkenin eğitim politikaları sonucunda ekonomik kısıtlamalara gidildiğini ve bunun da üniversitenin yönetim politikasına yansadığını belirtmektedirler.

“...her gün bir şey değişiyor her dönem değişiyor... politika değişiyor programa yansıyor. Bizim haberimiz yok bizim sonradan haberimiz oluyor programı uygulayıcısı biziz ama değiştirenler bizden görüş dahi almıyor” (K1)

“...insan gücünü biz toplum olarak en faydalı olacak şekilde insanları istihdam ederiz, bu istihdam içerisinde de hangi branşta üniversite mezunu lise mezunu ya da meslek lisesi mezunu ne kadar kişiye ihtiyacımız olacak yakın gelecekte orta vadede ve uzun vadede bunların planlamasının

yapılmasını gerektiği en azından bu temel ilkelerden biri planlılık ilkesi çerçevesinde bunların yapılması lazım. Ancak bugün civarı ile baktığımızda biraz önce söylediğim gibi üniversite programlarını belli bölümlerini bitirmiş öğrenciler diplomaları olmuş olmasına rağmen eğer istihdamda sıkıntı yaşanıyorsa öte taraftan bazı alanlarda ihtiyaç olmasına rağmen o alanda yetişmiş personel olmaması bu planlılık ilkesinin en azından sıkıntılı bir şekilde devam ettiğini gösterir.” (K14)

“...fakülte ile ilgili değil sanırım bu bütün üniversitelerle ilgili bir durum. Devletin politikasıyla ilgili bir durum, şu an ciddi bir kemer sıkma politikası var, önceki dönemlerde mesela diğer binadaydık o binada iken, mesela ben atölyede gereksinimi duyduğum birçok şeyi alırdırabilmişim. Yazmıştım, evet alınmıştı onun da çok ilgili olduğunu düşünüyorum daha çok şu anki politik, ekonomik bu politikayla ilgili bir durum olduğunu düşünüyorum.” (K2)

Tartışma ve Yorum

Bu çalışma çerçevesinde bireylerin 21. yüzyıl için gerekli yaşam becerilerine sahip olmasında kilit rollerden biri olan, öğretmenleri yetiştiren bir eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının penceresinden yaşam becerileri eğitiminin anlamı incelenmiştir. Bu anlamı ortaya koyabilmek için, eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının kişisel deneyimlerinin keşfedilebileceği fenomenolojik bir yaklaşım seçilmiştir. Onların penceresinden yaşam becerileri eğitiminin anlamını keşfetme sürecinde, üç temel bulgu ortaya çıkmıştır. Bunlar: Yaşam becerileri kavramına yükledikleri anlam, gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri açısından bakışları ve yaşam becerileri eğitimini gerçekleştirme sürecinde onları sınırlandıran faktörler.

Birincisi, öğretim elemanları yaşam becerisi kavramını çok yönlü olarak algılamaktadırlar. Öğretim elemanlarının meslek yaşantılarından, özel hayatlarından ya da toplumsal olaylardan verdikleri yaşam becerisi örnekleri bu kavramı çok yönlü olarak anlamlandırdıklarının önemli bir kanıtı olarak görülmüştür. Başka bir kanıt ise öğretim elemanlarının yaşam becerilerinin en kapsamlı sınıflandırma modellerinden Hendricks’in (1998) ‘4-H Yaşam Becerileri’ modelinde yer alan

sekiz alt kategoriye ait yaşam becerileri örneklerinden bahsetmeleri, buna ilaveten bu modelde yer almayan analiz-sentez yapabilme, yaratıcı düşünme, teknolojiyi kullanma, zaman yönetimi, okuryazarlık, medya okuryazarlığı, öz bakım becerileri, hayatta kalma, özfarkındalık, tahammül etme gibi becerileri de yaşam becerileri olarak görmeleridir. Eleştirel düşünme (WHO, 2004, s.1; Kar, 2011), analiz-sentez (WHO, 2004, s.9; Beers, 2013), teknolojiyi kullanma (Beers, 2013), okuryazarlık (Singh, 2003), medya okuryazarlığı, kendini ifade etme, sözlü dil becerileri, göz iletişimi kurma, dil becerileri, selamlaşma, sosyalleşme, arkadaşlık ilişkileri, hayatta kalma, öz bakım becerileri, öz farkındalık, zaman yönetimi (WHO, 2004, s.9), tahammül etme (WHO, 1999, s.3) becerileri birçok araştırmada da yaşam becerisi olarak vurgulanmaktadır. Bu kapsamda Hendricks'in (1998) '4-H Yaşam Becerileri' modelinde bulunmayan bu beceriler modeldeki alt beceri kategorileriyle ilişkili olarak yorumlanmıştır. Bunların yanı sıra öğretim elemanlarının yaşam becerilerini anlamlandırmalarında kendi mesleklerinin bir yansıması olarak uzmanlık alanlarının etkisinin olduğu da ifadelerine yansımıştır. Öğretim elemanlarının birçoğu günlük yaşam deneyimleri için gerekli becerilerin yanı sıra uzmanlıkları ile ilgili alanlarda gerekli yaşam becerilerini de bu kavramın anlamına yüklemişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının çalıştıkları alanları içselleştirmeleri olarak yorumlanabilir. Erduran Avcı ve Kamer (2018), yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerilerine yönelik verdikleri örneklerin fen okuryazarlığı ile ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bunun sebebinin ise öğretmenlerin bu alanı meslekleriyle içselleştirmeleri olarak görmektedirler. Öğretim elemanları yaşam becerilerini sonradan kazanılıp geliştirilebilecek beceriler olduğu ve bu becerileri yeterli düzeyde gelişmemiş bireylerin aile, meslek, sosyal yaşam gibi hayatlarının her alanında sorunlar yaşayabilecekleri anlayışına sahiptirler. Bu anlayışın alan yazında da desteklendiği görülmektedir (Cronin & Allen, 2017; Fox, Schroeder & Lodl, 2003; Griffin & Botvin, 2004; Spence, 2003).

İkincisi ise öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim etkinliklerindeki yaşam becerilerine ait ifadelerindeki yansımalarıdır. Öğretim elemanları sahip oldukları yaşam becerilerinin çoklu anlamına paralel olarak hem ders içi hem de ders dışı eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri eğitimini dahil etme çabaları yansımaktadır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu adayların eğitim fakültesinde geçirdikleri dört yıllık süre içerisinde ders içi ve ders dışı etkinliklerle yaşam becerilerinin geliştiğini/kısmen geliştiğini; daha azı ise yeterli düzeyde gelişmediğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarında bu becerilerin yeterli düzeyde gelişmediğini düşünen öğretim elemanları; bu becerilerin birkaç etkinlikle geliştirilemeyeceği, bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler ve bu etkinliklerin dahil olduğu uzun soluklu bir programa ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadırlar. Gomes ve Marques (2013) akademik programların ve sınıf içi deneyimlerin özellikle yaşam becerilerinin gelişimini yeterince desteklemediğini, bu nedenle öğrencilerin bu becerilere yönelik özel programlara katılımı yoluyla, kasıtlı bir şekilde yaşam becerilerinin sunulması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerden mesleki becerilerin yanı sıra yaratıcı düşünme, analitik düşünme, öz farkındalık geliştirme gibi yaşam becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmenler üzerinde yapılan bazı güncel çalışmalar öğretmenlerin öğretim programı kapsamındaki yaşam becerileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu becerilerle ilgili farkındalıkların yeterli olmadığını göstermektedir (Erduran Avcı & Kamer, 2018; Ursavaş & Karal, 2019).

Ders içi etkinlikler özelinde öğretim elemanlarının görüşlerine bakıldığında, bu etkinliklerin öğretmen adaylarının daha çok karar verme-problem çözme, yaratıcı-eleştirel düşünme, öz farkındalık-empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu, stresle ve duygularla başa çıkma becerisini ise ders içi etkinliklerde diğer becerilere göre daha az kazandırıldığını düşünmektedirler. Stresle ve duygularla başa çıkma becerisi gibi yaşam becerilerinin

gözlemlenmesinin oldukça zor olması ve etkinlik uygulamalarının zaman alması bu becerinin geliştirilmesine ilişkin yaklaşımlarını etkilemektedir. Öğretim elemanlarının yaşam becerilerinin geliştirilmesi/kazanılmasında ders içi etkinliklerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini bazı etkenlerin şekillendirdiği anlaşılmıştır. Bu etkenler: Derslerinin teorik/uygulamalı olması, çok fazla kazanım içermesi, derslerinin içeriğinin uygun olmaması, ders süresinin yeterli olmaması, öğrenci sayısının çok fazla olması. Öğretim elemanlarının daha çok uygulamalı derslerinden verdikleri yaşam becerileri gelişimini destekleyen ders içi etkinlik örnekleri bu bulguyu desteklemektedir. Bunun yanında bazı ana bilim dallarında (Müzik, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, yabancı diller, eğitim programları ve öğretimi) görev yapan öğretim elemanlarının derslerindeki yaşam becerisi etkinliklerini yeterli olarak değerlendirirken, diğer ana bilim dallarındaki öğretim elemanlarının bu becerileri kısmen kazandırabildikleri görüşünde olmaları dikkat çekicidir. Bu durumun yukarıda açıklanan etkenlerle ilgili olabileceği ve daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Ders dışı etkinlikler özelinde öğretim elemanlarının görüşlerine bakıldığında ise, büyük bölümü gerek adayları yönlendirerek gerekse bizzat kendileri de katılarak ders dışı etkinliklerle yaşam becerileri gelişimini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Gerçekleştirdikleri ya da katıldıkları ders dışı etkinliklerin (bilimsel etkinlik, gezi etkinliği, sanat-spor etkinliği, psikolojik danışmanlık etkinliği, proje çalışmaları, öğrenci topluluğu etkinlikleri, sosyal paylaşım etkinlikleri gibi) uzmanlık alanlarıyla oldukça yakından ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri ders dışı etkinlikler uzmanlık alanlarına ya da bireysel ilgilerine göre farklılık gösterse de ders-dışı etkinliklerin başta iletişim becerileri olmak üzere öz farkındalık, karar verme-problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine oldukça katkı sağladığını düşünmektedirler. Bununla birlikte stres ve duygularla başa çıkma becerilerinin gelişimini

gözlemlenmenin ders dışı etkinlikler kapsamında oldukça zor olduğunu vurgulamışlar ve bu konuda yorum yapmaktan uzak durmuşlardır. Dworkin, Larson ve Hansen'in (2003) araştırma sonuçları, ergenlerin hedef belirleme, zaman yönetimi ve duygularla başa çıkma gibi yaşam becerilerini geliştiren ders dışı etkinliklerin kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Larson'un (2000) araştırma sonuçları da benzer biçimde okul sonrası etkinliklerin beceri gelişiminde avantajlarına dikkat çekmektedir.

Üçüncüsü, yaşam becerileri eğitimi sınırlandıran bazı faktörlerdir. Öğretim elemanları her ne kadar yaşam becerileri adı altında bir ders grubu olmasa da diğer ders içi ve ders dışı etkinliklerle öğretmen adaylarının yaşam becerilerini geliştirme çabasında olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu süreçte onları sınırlandıran birçok etkenin varlığına işaret etmektedirler. Öğretim elemanları en çok derslerindeki öğrenci sayısının fazla olmasını yaşam becerileri eğitiminde kısıtlayıcı bir faktör olarak görmektedirler. Öğretim elemanlarını sınırlandıran diğer faktörler ise şunlardır: Ülkenin eğitim politikası, çevre koşulları, kültürel değerler, öğretim elemanlarının yaşam becerileri düzeyleri ve mesleki yeterlilikleri, öğretim programları, ders saatleri sayısı, fakültenin fiziksel koşulları ve üniversite/fakülte yönetim politikası. Bu faktörlerin zaman zaman yaşam becerileri eğitimi uygulamaları için öğretim elemanlarını sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Alan yazında yapılan bazı araştırmalar öğretim elemanlarının dile getirdiği bu sınırlandırıcı faktörleri desteklemektedir. Örneğin, Türkçe ve matematik öğretmenliği lisans programlarını inceleyen Güneş ve Uygun (2016), bu programların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerilerle uyumlu olmadığını, beceri öğretimi yerine bilgi öğretimine yönlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinde 'beceri uyumsuzluğu' problemini aşabilmek için eğitim programları birçok açıdan değerlendirilmeli ve bilgi, beceri, ders ve yaklaşım yönüyle ilgili mesleğin gerektirdiği becerilerle uyumlu olmalıdır (Güneş ve Uygun, 2016). Bu kapsamda 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi sürecinde de bu durum

göz önünde bulundurularak mesleki bilgi ve becerilerle birlikte, mesleki değerleri özümseyip meslek hayatı boyunca uygulayan; milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmiş öğretmenlere ihtiyacımız olduğu gerçeği vurgulanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2018, s.6). Kaufman'da (2013) araştırmasında benzer olarak öğrencilerin; 21. yy. becerileri eğitimini nasıl uygulayacaklarını bilen, istekli, kaliteli öğretmenlere ve çevrelerindeki dünyayı yansıtan, ilgili ortamları kucaklayan okullara olan ihtiyacı belirtmiştir. Bu ihtiyacın giderilmesi sürecinde, Amutha ve Ramganes (2013) öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla öğretmenlere yaşam becerileri öğretmek profesyonel olarak yetkin hale getirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Sonuçlar

Öğretim elemanları penceresinden bakıldığında yaşam becerilerini: yaşamın her alanında kullanılan, yetersizliği durumunda hayatımızda problemler yaşamamıza sebep olabilecek, çoklu anlam taşıyan bir kavram olarak anlamlandırdıkları görülmüştür. Öğretim elemanları hem ders içi hem de ders dışı eğitim-öğretim etkinliklerine yaşam becerileri eğitimini dahil etme çabası içerisindeyler. Ancak bu etkinliklerin yaşam becerilerini geliştirmedeki yeterliliğinin derslerin içeriklerine bağlı olarak farklılaştığını düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde geçirdikleri dört yıllık süre içerisinde yaşam becerilerinin geliştiğini/kısmen geliştiğini; daha azı ise yeterli düzeyde gelişmediğini düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının ders içi etkinliklerin yaşam becerilerinin geliştirilmesindeki/kazanılmasındaki yeterliliğine ilişkin görüşlerini bazı etkenlerin şekillendirdiği anlaşılmıştır. Bu etkenler: Derslerinin teorik/uygulamalı olması, çok fazla kazanım içermesi, derslerinin içeriğinin uygun olmaması, ders süresinin yeterli olmaması, öğrenci sayısının çok fazla olması. Gerçekleştirilen ders dışı etkinlikler uzmanlık alanlarına ya da bireysel ilgilerine göre farklılık gösterse de ders-dışı etkinliklerin başta iletişim becerileri olmak üzere öz farkındalık,

karar verme-problem çözüme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine oldukça katkı sağladığını düşünmektedirler. Bunun yanında yaşam becerilerini geliştirme sürecinde birçok faktörün onları sınırlandırdığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları bu sınırlayıcı faktörlerin ders içi ya da ders dışı yaşam becerileri eğitimi uygulamalarını olumsuz olarak etkilediğini düşünmektedirler. Öğretim elemanları eğitim fakültesi özelinde yaşam becerileri eğitiminin etkililiği konusunda öğrenci sayısı, çevresel ve fiziksel koşullar, ülkenin ve üniversitenin eğitim/yönetim politikası, kültürel değerler, mesleki yeterlilikler gibi faktörleri sınırlayıcı etmenler olarak değerlendirmektedirler.

Öneriler

Yaşam becerileri günlük yaşantımızı düzenleyen ve yaşadığımız çağın gerekliliklerine uyum sağlamamızı destekleyen önemli beceriler olarak görülebilir. Bu becerilere ilişkin özyeterlilikleri yüksek öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini kazanma ve bu eğilimleri geliştirme konusunda daha iyi olacakları düşünülmektedir (Kozikoğlu & Altunova, 2018). Araştırma sonuçları gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları bakış açısından yaşam becerileri eğitimi konusundaki ihtiyaca işaret etmektedir.

Bu kapsamda gerek hizmet öncesi gerek hizmet içi öğretmen eğitiminde, programlara yaşam becerilerinin dahil edilmesi planlanabilir. Aynı zamanda öğretim elemanlarının mevcut öğretim programı kapsamında karşılaştıkları sınırlayıcı faktörler göz önüne alınarak, sınıflarında yaşam becerileri eğitimini uygulama konusunda onlara verilebilecek imkan ve yetkilerin yolları araştırılabilir (Cassidy, Franco & Meo, 2018). Birçok ülkede yapılan araştırmalar gençler için olumlu davranışları teşvik etmenin ve risk alma davranışlarına karşı tampon görevi görmenin bir yolu olarak yaşam becerileri eğitimi için büyük umut vaat ettiğini ortaya koymaktadır (Nasheeda, Abdullah, Krauss & Ahmed, 2019). Ancak uzun dönemli yaşam becerileri eğitimlerinin sonuçları için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Kaufman, 2013; Nasheeda,

Abdullah, Krauss & Ahmed, 2019; Selçuk, 2019; WHO, 1999, s.2). Bu bağlamda ileride yapılacak, öğretmen yetiştiren kurumlarda yaşam becerileri eğitiminin uygulamalarını hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından derinlemesine inceleyecek karma araştırmaların alandaki bu ihtiyaca katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir.

Her çalışmada olduğu gibi, bu çalışmada da bazı sınırlıklar bulunmaktadır. Çalışmanın tüm katılımcıları aynı fakültede ve birbiriyle iletişimde olan kişilerdir. Araştırmanın yapıldığı fakültenin köklü bir eğitim geçmişinin olması kültürel değerlerle bütünleşmiş bir öğretmen eğitimi içerebilir. Bu kapsamda farklı kültürel ortamlarda ya da uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştiren kurumlarda benzer çalışmaların yapılarak sonuçlarının sorgulanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Diğer bir durum çalışmanın verilerinin görüşmelerden elde edilenlerle sınırlı olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda araştırma verilerinin yaşam becerileri eğitime yönelik gözlemler, öğretim materyalleri ve ders dokümanlarının incelenmesi gibi yollarla desteklenmesi bu konudaki anlayışımızı arttıracaktır.

Kaynaklar

- Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme*. (N. Kalaycı ve G. Korkmaz, Çev). Ankara: Pegem Akademi.
- Amutha, S. & Ramganes, E. (2013). Efficiency of teacher educators through life skill building. *International Journal of Management and Development Studies*, 2(3), 13-18.
- Anıl, D., Özer Özkan, Y., & Demir, E. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı OSDGM.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Beers, S. Z. (2013). *21st century skills: Preparing students for their future*. STEM. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf 20.11.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Cassidy, K., Franco, Y. & Meo, E. (2018). Preparation for adulthood: A teacher inquiry study for facilitating life skills in secondary education in the United States. *Journal of Educational Issues*, 4(1), 33-46.
- CEDEFOP (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch*. <http://www.cedefop.europa.eu> 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Christensen, L., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Creswell, J.W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev Ed. H. Özcan). Ankara: Anı yayıncılık.
- Cronin, L.D. & Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life skills scale for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.11.001>
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Erawen, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186.
- Erduran Avcı, D. & Kamer, D. (2018). Views of teachers regarding the life skills provided in science curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 1-18.
- Fox, J., Schroeder, D. & Lodl, K. (2003). Life skill development through 4-H clubs: The perspective of 4-H alumni. *Journal of Extension, Research in Brief*, 41(6).
- Ginter, E. J. (1999). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life-skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 21(3), 191-202.

- Gomes, A. R., & Marques, B. (2013). Life skills in educational contexts: Testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, 39(2), 156-166.
- Griffin, K. W. & Botvin, G. J. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretiminde beceri uyumsuzluğu*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Güneş, F. & Uygun, T. (2016). Öğretmen yetiştirmede beceri uyumsuzluğu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-14.
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model*. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.
- Kar, A. K. (2011). *Importance of life skills for the professionals of 21st century*.
https://www.researchgate.net/publication/256023408_Importance_of_Life_Skills_for_the_Professionals_of_21st_Century 20.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Kasapoğlu, K. & Didin, M. (2019). Life skills as a predictor of psychological well-being of pre-service pre-school teachers in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 70-85.
- Kaufman, K.J. (2013). 21 Ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83.
- Kirman Bilgin, A. (2019). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.

- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Koyuncu, B. (2018). The effect of pre-service teachers' life skills on teacher self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 188-200.
- Kozikoğlu, İ. & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
- Köksal, A. & İşmen Gazioğlu, A. E. (2007). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-146.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Larson, R. (2000). Towards a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115_355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLE_RY.pdf 10.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.
<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. & Ahmed, N. B. (2018). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379.

- Orhan Göksün, D. O., & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.
- Pal, S. & Chandra, S. (2019). A study of life skills of pupil – teachers. *International Journal of Science and Research*, 8(8), 2201-2205.
- Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (Çev. Esra Aslan & Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schurer, S. (2017). Does education strengthen the life skills of adolescents? *IZA World of Labor*, 366, 1-11.
- Selçuk, A.M. (2019). *Öğretim elemanlarının yaşam becerileri hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Singh, M. (2003). *Understanding life skills*. Background paper prepared for the education for all global monitoring report, Hamburg.
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Tan, S. (2018). *Life skills education: Teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore* (Unpublished Master's thesis). University of Jyväskylä, Department of Education, Finland.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc.
- Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- World Health Organization (WHO) (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: Programme on mental health world health organization.

- World Health Organization (WHO) (1999). *Partners in life skills education*. Geneva: Department of Mental Health World Health Organization.
- World Health Organization (WHO) (2004). *Skills for health: Skills-based health education including life skills*. Information series on school health, Document 9, Atlanta, Georgia, USA: The World Health Organization's information series on school health.
- UNICEF (2012). *Global evaluation of life skills education programmes: Final report*. New York, NY: UNICEF.
- United Nations (2003). *Life skills training guide for young people: HIV/AIDS and substance use prevention*. Module 7 Life Skills. United Nations, New York.
- Ursavas, N. & Karal, E. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki düşünceleri ve fen kazanımlarıyla ilişkilendirme durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 246-269.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları. Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf 01.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Zorlu, Y., Zorlu, F. & Dinç, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerileri ile bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 302-327.

Life Skills Education from the Perspective of Teaching Staffs[†]

Dilek Erduran Avcı^{1,*} and Aybüke Merve Selçuk²

¹ Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

² The Ministry of National Education, Turkey

Received: 29.12.2020 - Revised: 19.02.2021 - Accepted: 26.02.2020

Citation: Erduran Avcı, D. and Selçuk, A. M. (2021). Life skills education from the perspective of teaching staffs. *Amasya Education Journal, 10(1)*, 42-85.

Summary

Problem Statement: The teachers should possess the life skills and sufficient skill training abilities in order to educate future generations and equip them with the life skills. It is interesting that there are very limited researches on the views, perceptions, educational practices, or evaluations of teaching staffs on life skills education. This qualitative study is considered to be important in terms of (i) shedding light on the current status of teacher education with regard to life skills education, (ii) contributing to the planning of teaching programs, and (iii) building teacher education policies.

Purpose of the Study: In this study, the meaning of life skills education was investigated from the view of the education faculty teaching staff. In this context, answers were sought for the following questions: (1) What do life skills mean according to the teaching staff? (2) How do the teaching staff evaluate education-teaching activities in

*Corresponding Author: e-mail: derduran@mehmetakif.edu.tr

[†]This study includes some parts of master thesis written by Aybüke Merve Selçuk under the supervision of Dilek Erduran Avcı.

ISSN: 2146-7811, ©2021

terms of life skills education? (3) What are the factors that limit life skills education according to the teaching staff?

Method(s): Phenomenology design was used in this qualitative study. Participants are 28 teaching staff from different departments of a state university education faculty. Criterion sampling and maximum diversity sampling, which are among purposeful sampling methods, were used in participants' selection. Data were collected through one-to-one interviews with the participants. To ensure the validity of the research, researcher diversification, expert evaluation, intense and rich description, direct quoting, long-term involvement, and long-term interaction strategies were used. Descriptive and content analysis techniques, which are among the qualitative analysis methods, were used in the analysis of the data.

Findings and Discussions: The research results are gathered around three main themes. These themes are: (i) The meaning of life skills, (ii) The overview of educational activities in terms of life skills, and (iii) Factors limiting life skills training. The findings of the research show that life skills constitute a very broad concept for teaching staff and are included in many areas of their lives. The mostly referred life skills are decision-making, communication, self-care skills, critical thinking, and character skills. In addition, they agree about the necessity of life skills in every aspect of our lives including both our professional life and family life. Also, they agree that individuals who lack these skills would have problems in all these areas. The expressions of the teaching staff were created according to the subcategories of Hendricks' (1998) "4-H Life Skills" model. In addition, it was observed that some sub-skills, which were mentioned by the teaching staff, were not included in this model. The views of the teaching staff on the evaluation of educational activities in terms of life skills were gathered under two themes: In-class activities and extracurricular activities. Sixteen of the teaching staff stated that their lessons included activities on gaining life skills, eleven of them partially included and one of them did not. Most of them (16) think that in-class activities included all life skills, but they had different views on the adequacy of these activities to gain / develop life skills for pre-service teachers. Most of them think that pre-service teachers have acquired the skills of decision-making-problem-solving, creative-critical thinking, self-awareness and communication at a sufficient level, while they think that they have less skills in coping with stress

and emotions and empathy. Twenty-six of the teaching staff who participated in the study stated that they directed their pre-service teachers to extracurricular activities, twenty-three of them stated that they carried out extracurricular activities with them, and two of them stated that doing such extracurricular activities in their cities were limited and improper. The teaching staff think that while trying to teach prospective teachers life skills, some factors limit them. These factors are as follows: Physical conditions, teaching programs, professional competence, life skills levels, teacher candidates' knowledge-skills-competence levels, national education policy, university / faculty management policy, environmental conditions, cultural values, number of students and number of course hours.

Conclusions and Recommendations: The members of the teaching staff interpret life skills as a concept that is used in all aspect of life, which can cause problems in our lives in case of insufficiency and has multiple meanings. The teaching staff are to include life skills education in both in-class and extracurricular educational activities. However, they think that the adequacy of these activities in developing life skills differs according to the content of the lessons. Most of them think that the pre-service teachers' life skills developed/partially developed during the four years they spent at the education faculty; fewer think that it is not sufficiently developed. It is understood that some factors shape the opinions of the teaching staff about the adequacy of in-class activities in developing / gaining life skills. These factors are the nature of the courses (theoretical/practical), number of acquisitions, inappropriate content of the courses, insufficient lesson time, and crowded classes. Although the extracurricular activities differ according to their field of specialization or individual interests, they think that extracurricular activities contribute significantly to the development of communication skills, self-awareness, decision making-problem solving, creative and critical thinking skills. In addition, it is understood that many factors limit them in the process of developing life skills. The literature emphasizes the necessity for enthusiastic, qualified trainers who know how to implement life skills education in the 21st century and schools that reflect the world around them and embrace relevant environments. To satisfy this need, Amutha and Ramganes (2013) underline those teachers should be made professionally competent by teaching life skills through teacher training programs. In this context, it can be planned to include life

skills in the programs both in pre-service and in-service teacher training. At the same time, considering the limiting factors faced by lecturers within the scope of the current curriculum, the possibilities and ways of authorization that can be given to them in applying life skills education in their classes can be investigated (Cassidy, Franco & Meo, 2018). In this context, it is thought that integrated studies which deeply examine the practices of life skills education in teacher training faculties in terms of both students and teaching staff would contribute to this need in the field.

Keywords: Life Skills, Teaching Staffs, In-Class and Extracurricular Activities

Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 02.01.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= GO 2019/11