



**T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİM  
BECERİLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**MUHAMMED UBAYDE ÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman: Doç. Dr. Onur BATMAZ**

**NİSAN – 2024**

**YOZGAT**

**T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİM  
BECERİLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**MUHAMMED UBEYDE ÇELİK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman: Doç. Dr. Onur BATMAZ**

**NİSAN – 2024**

**YOZGAT**



**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU**

**T.C.**

**YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Enstitümüzün Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed Ubeyde ÇELİK'in hazırladığı “**İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerileri ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki**” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince 24/04/2024 Çarşamba günü saat 10:00'da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

**Başkan** : Prof. Dr. Hakan DÜNDAR

**Jüri Üyesi** : Doç. Dr. Onur BATMAZ

**(Danışman)**

**Jüri Üyesi** : Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

**ONAY:**

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

**Prof. Dr. Ümit BUDAK**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Muhammed Ubeyde ÇELİK

24/04/2024

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans sürecinin en başından sonuna kadar tezin her aşamasında yol gösteren, emek veren ve tüm samimiyeti ile bu araştırmanın tamamlanmasında en büyük katkıları olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Onur BATMAZ'a sonsuz teşekkür ederim. Akademik eğitimim boyunca desteğiyle, anlayışıyla ilgi gösteren, çalışmamı önemseyip beni cesaretlendiren canım aileme; annem Birsal ÇELİK'e ve verilerimin toplanmasında yardımcı olan babam Yüksel ÇELİK'e teşekkür ederim.

Her konuda beni destekleyen, ilgi ve anlayışını esirgemeyen canım eşim Hatice ÖZDERMİR ÇELİK'E teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında yardımcı olan değerli arkadaşım Hasan OFLAZ'a teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamızı destekleyen ve bize olanak tanıyan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve veri toplama sürecinde bize yardımcı olan kıymetli öğrencilere çok teşekkür ederim.

Muhammed Ubeyde ÇELİK

24/04/2024

# ÖZET

## YÜKSEK LİSANS

### İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİM BECERİLERİ İLE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

MUHAMMED UBAYDE ÇELİK

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ONUR BATMAZ

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan ilişkiisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Kayseri ilindeki ilkokul 3. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen 684 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ile Oker ve Tay (2020) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öz yönetim becerilerinin okul türü, okulun bulunduğu ilçe, anne ve baba mesleği ve öğrencinin en sevdiği derse göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2024, xi + 90 Sayfa

**Anahtar Kelimeler:** Hayat bilgisi, Ders, Öz yönetim, Tutum.

# ABSTRACT

## MASTER THESIS

### THE RELATIONSHIP BETWEEN 3RD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF MANAGEMENT SKILLS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE LIFE SCIENCES COURSE

MUHAMMED UBEYDE ÇELİK

YOZGAT BOZOK UNIVERSITY  
SCHOOL of GRADUATE STUDIES  
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. ONUR BATMAZ

It is a descriptive study in the relational screening model conducted to examine the relationship between the self management skills of 3rd grade primary school students and their attitudes towards the Life Sciences course. The population of the research consists of 3rd grade primary school students in Kayseri in the 2023-2024 academic year. The sample consists of 684 3rd grade primary school students selected by simple random sampling technique among the 3rd grade primary school students in Kayseri. The “Self-Management Skills Scale for Primary School Students” developed by Köseoğlu and Boyacı (2022) and the “Life Science Lesson Attitude Scale” developed by Oker and Tay (2020) were used as data collection tools in the study. The data obtained was analyzed with the SPSS program. As a result of the analysis, it was concluded that the 3rd grade primary school students' scores on self management skills were high. It was found that students' self management skills differ significantly depending on the type of school, the district where the school is located, the profession of the mother and father and the student's favorite subject. It was concluded that there was a positive, moderately significant relationship between the self management skills of 3rd grade primary school students and their attitudes towards the Life Sciences course.

2024, xi + 90 Pages

**Keywords:** Life science, Course, Self management, Attitude.

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

TEZ BEYANI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. Hayat Bilgisi Dersi .....	6
2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı.....	7
2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi.....	10
2.4. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı.....	17
2.5. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlar.....	19
2.6. Öz Yönetim Becerileri ve Alt Beceriler.....	21



2.7. Öz Yönetim Becerileri Yöntem ve Teknikleri.....	29
2.8. Öz Yönetim ve Hayat Bilgisi.....	32
2.9. İlgili Araştırmalar.....	34
3. YÖNTEM .....	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	42
4. BULGULAR.....	43
4.1. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerilerine Yönelik Bulgular .....	43
4.2. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Bulgular .....	56
4.3. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerileri ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	65
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	66
5.2. Öneriler.....	69
6. KAYNAKLAR.....	70
EKLER.....	86

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 3.1.</b>	Örneklem grubuna ait bilgiler .....	40
<b>Tablo 4.2.</b>	Öğrencilerin öz yönetim becerilerine yönelik puanları.....	43
<b>Tablo 4.3.</b>	Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	44
<b>Tablo 4.4.</b>	Öğrencilerin okul türü değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	45
<b>Tablo 4.5.</b>	Öğrencilerin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	46
<b>Tablo 4.6.</b>	Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	47
<b>Tablo 4.6.</b> (devam)	Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	48
<b>Tablo 4.7.</b>	Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	48
<b>Tablo 4.7.</b> (devam)	Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	49
<b>Tablo 4.8.</b>	Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	50
<b>Tablo 4.9.</b>	Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.10.</b>	Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.10.</b> (devam)	Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.11.</b>	Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.11.</b> (devam)	Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.12.</b>	Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları.....	56

<b>Tablo 4.13.</b>	Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	56
<b>Tablo 4.14.</b>	Öğrencilerin okul türü değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.15.</b>	Öğrencilerin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.16.</b>	Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.17.</b>	Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.18.</b>	Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.19.</b>	Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.20.</b>	Öğrencilerin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.20.</b> (devam)	Öğrencilerin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.21.</b>	Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.22.</b>	İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile Hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait Spearman korelasyon analizi sonuçları.....	65

## KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamalarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu



# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Bireylerin ve toplumların ilerlemesine katkı sağlayan bir faktör olan eğitim, hemen hemen her toplumun kalkınmasında etkili bir araçtır. Günümüz dünyasında meydana gelen sosyal, kültürel, ekonomik, teknolojik ilerlemeler ve dönüşümler eğitimin değerini daha da artırmaktadır (Mentiş-Taş, 2004). Bu nedenle, bu ilerlemeleri kabul eden, günlük hayatlarında uygulayan ve bu ilerlemelere katkıda bulunan bireylerin eğitilmesi son derece önemlidir. Eğitim, bireylerin toplum içinde yer alabilmeleri için gerekli bilgi, yetenek ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, direkt veya dolaylı olarak destek olma olarak (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) tanımlandığında, tüm bu ilerlemelerin ve değişimlerin gerçekleştirilmesi için eğitim gereklidir. Erken yaşta eğitimin önemi göz önüne alındığında, resmi eğitimin temel kademelerinden biri olan ilkökul dönemi çocuğun yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. Maddesi'nde ilkokulun amaçları, "Her Türk çocuğuna vatandaşlık bilgisi, becerisi, davranışı ve alışkanlığı kazandırmak; milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ve her Türk çocuğunu yetenekleri doğrultusunda hayata ve daha ileri öğrenimlere hazırlamak" olarak belirtilmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için ilkokulda çeşitli dersler yer almaktadır. Bu dersler arasında yer alan Hayat bilgisi dersi, çocuğun öncelikle kendisini, sonra çevresini ve doğayı anlamasına, toplumsal sorunlara çözüm üretebilmesine, bilişsel becerilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine katkı sağlamasına, hayata dair bilgi, beceri, deneyim, tutum, değer ve bakış açısı kazanmasına ve hayata hazırlanmasına ilk adım olarak büyük önem taşımaktadır (Batmaz, 2021b).

Hayat bilgisi dersi, kişinin kendisini tanıması ve anlaması hedefiyle oluşturulmuş içeriğiyle dikkat çeker. Bu ders, sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerler gibi alanlardan oluşur. Kendi gelişimine ve topluma fayda sağlayacak, sonuçta ise küresel bir vatandaş olma özelliklerini benimseyen, bireylere hayatın bilgisini kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitim programının ilk adımını oluşturur (Tay, 2017). Sönmez (2010) de Hayat bilgisi dersini, ilkökul çocuklarının buldukları toplumun tarihini, kültürünü ve sosyal yapısını anlamaları, kabul etmeleri için gereken bilgi, yetenek ve davranışları kazandığı ilk ders olarak tanımlamıştır. Bunun yanında Hayat bilgisi dersiyle,

bireylerin çevrelerinde gerçekleşen olayları yorumlayabilmeleri ve yaşama uyum sağlayabilmeleri için kişisel özelliklerini de içeren temel yeteneklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020). Hayat bilgisi öğretim programlarına bakıldığında, Cumhuriyet'in kurulmasından günümüze kadar birçok programın var olduğu görülmektedir. Bu programların ülkenin ekonomik, siyasi ve sosyo-kültürel koşullarını da yansıttığı söylenebilir (Batmaz, 2021b). Hayat bilgisi öğretim programı, 1924 programı dışında hazırlanan öğretim programlarında ayrı bir şekilde yer almış ve bu programlar günümüze kadar birçok kez değişikliğe uğramıştır. 2018 hayat bilgisi öğretim programında bu dersin amacı, “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek” olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Hayat bilgisi dersleri yetişkin bireylere özgü bir “ciddiyet”le geçmemeli, aksine okul ve programlar aracılığıyla bu ders çocuğun eğlenme gereksinimini karşılamalıdır. Böylece, hayat bilgisi dersi öğrenciler için oldukça eğlenceli ve onların keyifle katıldıkları bir ders olmalıdır (MEB, 2009).

Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin giderilmesiyle ilgili çalışmaların yapılmasında ve öğrenme-öğretme sürecinin planlamasında etkili olmaktadır. Özellikle ilkökul dönemindeki öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından tutum kavramı ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü ilkökuldaki öğrencinin derse yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, derse daha hazırlıklı gelmesini, dersle ilgili farklı araştırmalar yapmasını, derse aktif katılım sağlamasını, duygu ve düşüncelerini rahatça söylemesi vb. durumların ortaya çıkmasını imkân tanımaktadır. Öğrencilerin dersi sevmesinin ve derse ilgi duymasının tutumla ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğrenci tutumlarının belirlenmesi, öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve doğru bir şekilde planlanmasına da olanak tanımaktadır (Batmaz, 2021a). Manna ve Mete (2020) öğrencilerin derse yönelik tutumlarının, onların dersteki başarılarında doğrudan önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

İlkökul dönemi, bireyin yaşantısına yönelik yeni beceriler edindiği ya da var olan becerilerini geliştirdiği ve yaşama ilişkin temel öğrenmelerin olduğu bir dönemdir. Bireylerin, yaşamlarını bağımsız bir şekilde mutlu, sağlıklı ve başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri amacıyla gerekli olan becerileri edinmelerinin sağlandığı bir dönemdir (Köseoğlu ve Boyacı, 2022). Bu dönemde edinilen becerilerin bireyin sonraki yaşantısını

önemli ölçüde etkilediğinden dolayı çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemli bir hal almaktadır. Temel yaşam becerilerinden biri olan öz yönetim becerisi, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim süreçlerinde kendilerini kontrol etme ve düzenleme noktasında önemli bir rol üstlenmektedir (Goleman, 2011). Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmelerinin sağlanmasında ve gelişimlerinin desteklenmesinde öğrenci tutumları ve temel yaşam becerileri önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin derslere karşı tutumları onların öğrenme motivasyonlarını, ders başarısını ve genel öğrenme deneyimlerini etkileyebilir. Ayrıca öz yönetim becerileri de bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkin bir şekilde yönlendirmelerini sağlayabilir. Dolayısıyla olumlu bir tutuma sahip ve çağın gerektirdiği becerilere sahip öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi ve problem çözme gibi alanlarda başarılı olmaları kaçınılmaz olabilir. Böylece ilkökul öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin ve hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi bu konuda yapılacak çalışmalar için temel oluşturacağı düşünülmektedir. Alanyazında öz yönetim becerileri ve hayat bilgisi dersine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada öğrencilerin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri nasıldır?
2. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri cinsiyete, okulun bulunduğu ilçe, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı ve en sevdiği ders değişkenlerine göre değişmekte midir?
3. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları nasıldır?
4. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları cinsiyete, okulun bulunduğu ilçe, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı ve en sevdiği ders değişkenlerine göre değişmekte midir?
5. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde birçok farklı kaynaktan bilgiye ulaşılabilmesi, bilgiyi sağlayan otoriteler tarafından bilginin, değişmez parçalar halinde bireylere aktarılması anlayışını değişikliğe uğratmıştır. Böylece bireylerin ezber yoluyla bilgileri doğrudan almaları düşüncesinin yerini, bilgileri sorgulama ve kavrama yoluyla ele almaları görüşü giderek önem kazanmıştır. Ayrıca herhangi bir disipline ait bir bilgiyi ezberlemek yerine, bilginin doğasını anlamak ve kazanmak, bilgiye ulaşmanın yolunu öğrenmek; bir başka ifadeyle öğrenmeyi öğrenmek önemli bir hal almıştır (Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018). Bireyin öğrenmeyi öğrenme becerisi; öz yönetimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir. Öz yönetim ise, bireyin öğrenmesinin kendi kontrolünde olması veya öğrenenin kendi öğrenmesini yönetebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Salas, 2010; Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018). Eğitim sürecinde öğrenmeyi destekleyen ve önemli duyuşsal yapılardan olan tutum, bireyin herhangi bir nesne, durum veya olaya yönelik eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca tutum, bireyin herhangi bir duruma yönelik göstermiş olduğu olumlu yaklaşım veya ondan kaçma eğilimi şeklinde de ifade edilmektedir (Ajzen, 2001; Travers, 1982). Bireyin davranışlarının şekillendirilmesinde ve deneyimler yoluyla öğrenilmesinde önemli bir unsur olan tutum (Tavşancıl, 2014) ilkökul döneminde önemli görülmektedir. Çünkü bu dönemde oluşturulan tutumlar, sonraki yaşantıları da etkilemektedir. Özellikle ilkökul döneminde derslere karşı oluşturulan bu tutumların yeni öğrenmeleri ve mevcut öğrenmeleri de etkilediği düşünölmektedir.

Hayat bilgisi dersinin yapısından dolayı içerisinde birçok alanı barındırması ve bu alanlarla ilgili olarak sonraki eğitim süreçlerindeki derslerin varlığı, hayat bilgisi dersine yönelik tutumun önemini daha da artırmaktadır (Oker ve Tay, 2020). Dolayısıyla birey için son derece önemli olan temel yaşam becerilerine sahip olunması içinde bulunduğumuz çağ açısından değerli görölmektedir. Bunun yanında formal eğitimin temelini oluşturan ilkökul dönemiyle birlikte hayat bilgisi dersinin önemi de öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında etkili bir ders olarak düşünölmektedir. Ancak öncelikli olarak ilkökul öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının tespit edilmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konması çalışma için dikkate değer olarak görölmektedir.



#### 1.4. Varsayımlar

- Öğrencilerin araştırma sürecinde kullanılan “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ile “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”nde yer alan soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemi Kayseri ilindeki toplam 684 ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Öz yönetim:** Bireyin öğrenmesinin kendi kontrolünde olması veya öğrenenin kendi öğrenmesini yönetebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aşkın-Tekkol ve Demirel, 2018).

**Tutum:** Değer ve inanç yargılarının etkisiyle bireyin çevresinde bulunan nesne ya da kişilere yönelik gösterdiği olumlu-olumsuz tepkilerden oluşmaktadır (Horowitz ve Bordens, 1995; Kılıçoğlu vd., 1973).

**Hayat bilgisi:** Bireyin doğası, ihtiyaçları ve gelişim özellikleri doğrultusunda oluşturulan, bireysel, toplumsal ve evrensel açıdan, bireyin gelişiminde ihtiyacı olan temel bilgi, tutum, beceri ve değerleri kazandıran aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevreye uyumunu da kolaylaştıran bir derstir (Gündoğan, 2020).

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Hayat Bilgisi Dersi

Günümüz dünyasında eğitim, bireylerde olumlu yönde davranış değişikliğini amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte alınan dersler bireylerin gelişimini birçok alanda etkilemektedir. Bu sebeple ilkokulda alınan dersler eğitim hayatının temelini oluşturmaktadır. Hayat bilgisi dersi de öğrencilere gerekli temel davranışları kazandıran bir derstir (Meydan ve Bahçe, 2010). Çocuğun, yaşama yönelik olayları anlamasını, karşılaştığı problemleri fark edebilmesini, bu problemlere ilişkin çözüm yolları geliştirebilmesini, sosyal davranışlar edinmesini hedefler ve öğrencinin yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümüne katkı sağlar (Bektaş, 2001). Aynı zamanda çocuğun kendi yaşamına yönelik anlamlandırma yapmasına yardımcı olur (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). İlkokulun ilk üç yılında okutulan hayat bilgisi dersi, eğitim sisteminin temel yapı taşını oluşturmakta ve ilkokulun üç yılındaki bütün derslerin temelini oluşturmaktadır.

İlkokulda öğrencilerin okulunu ve çevresini öğrenmeye başladığı ilk ders hayat bilgisi dersidir (Barth ve Demirtaş, 1997). Toplu öğretim yaklaşımına göre hazırlanan hayat bilgisi dersi öğrencilerin çevrelerini, kendilerini bilmelerini ve çok yönlü gelişmelerini sağlayan, gelişim özelliklerine uygun olarak hayat ile ilgili alışkanlıklar ve temel beceri kazandıran bir ders olmakla beraber, toplumsal ve doğal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bir bağ kurma sürecidir. Ayrıca bu ders, bu bağ kurma sürecinin neticesinde ortaya çıkan dirik bilgilerden oluşan bir derstir (Sönmez, 2005). Akınoğlu'na (2005) göre hayat bilgisi dersi, çocukların eğitim süreciyle iyi birer vatandaş olması ve çevresine yeterlik düzeyde uyum sağlaması için gerekli temel davranışları kazanmasına destek olan bir derstir. Bu ders çocuğun okul hayatının ilk yıllarında, onun bir bütün halinde gelişmesini sağlar (Binbaşoğlu, 2003).

Kabapınar (2007) çocuğun dünyayı nasıl anlamlandırdığına yönelik deneyimleri merkeze alan hayat bilgisi dersini, çocuğun sonraki yaşantısına yönelik bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırmaya, çevresini fiziki ve sosyal açıdan anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir ders olarak tanımlamıştır. İlkokul evresinde çocukların temel yaşam becerilerini edinmesini hedefleyen önemli derslerden biri hayat bilgisidir. Ayrıca bireyin yaşadığı topluma uyum sağlamak için gerekli becerilerin öğretildiği bir ders olarak kabul edilmektedir (Güven ve Kaymakçı, 2016). Bu ders, öğrencilere yaşama yönelik beceriler

kazandırarak onların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Bu derste çocuklar, doğayı ve çevreyi anlamayı, kendilerini tanımayı, ülkelerini keşfetmeyi, toplumsal değerleri kavramayı, kurallara uymayı ve sağlıklı yaşam konularında bilgi, beceri ve değerler edinmeyi amaçlar (Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017). Hayat bilgisi, öğrencilerin kendini ve çevresini tanıdığı, yaratıcı ve çok yönlü düşündüğü, problem çözme becerilerinin temelini atıldığı ders olarak ifade edilmektedir (Çilenti, 1988). Hayat bilgisi, çocuğun içinde bulunduğu kültürel ve toplumsal çevreyi incelemeyi sağlayan, onun çevresindeki sorunlarla ilgili doğru bilgiler elde ederek çevreye uyumda iyi alışkanlıklar edinmesine ve gerekli becerilerin öğretilmesine katkı sunan bir derstir (Binbaşoğlu, 2003).

Tay (2017) hayat bilgisi dersinin özelliklerini dersle ilgili yapılan tanımlardan oluşturmakta ve bunları aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Hayatın bilgisinin sunulduğu bir derstir.
- Toplumsal bilimleri, doğa bilimlerini, düşünceyi ve değerleri, sanatı kapsayan bir derstir.
- Toplulaştırma ilkesine dayalı oluşturulan bir derstir.
- Çocuğa görelilik, hayatilik güncellik, bilimsellik ve somuttan soyuta ilkeleri bu dersin temel unsurlarındandır.
- Vatandaşlık eğitiminin ilk halkası olan derstir.
- Sosyal bilgiler ile fen bilimleri başta olmak üzere birçok dersin temelini oluşturan bir derstir.

Hayat bilgisi dersiyle ilgili Tay (2017) tarafından bahsedilen özelliklerinin yanında “Hayat bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli ilkelerin” de olduğu unutulmamalıdır (Tay, 2017). Hayat bilgisi dersinin ana ilkelerinin ayaniyet, mahallilik, hayatilik ve temerküz prensibi olduğu Baymur (1937) tarafından belirtilmektedir. Binbaşoğlu (2003) da dersin en temel ilkelerinin ayanilik ve yakından uzağa ilkeleri olduğunu ifade etmektedir.

## **2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Kapsamı**

Hayat bilgisi dersi öğrencilerin okula başladığı andan itibaren öğrencilerin bütün gelişimlerini destekleyen, bilim dallarını ve bazı diğer disiplinleri de içerisinde bulunduran

bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda bu ders yaşantı temelli olduğundan dolayı kapsamının da bireyin kendini tanıması, doğayı tanıması ve anlayabilmesi, sosyal yapı ve ilişkilerinin farkına varması, çevresini anlamlandırabilmesi ve kültürel unsurları anlayabilmesi gibi yaşantıların birçok özelliğini barındıran bir ders olarak ortaya çıkmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020). Kabapınar ve Baysal (2004) bu dersi, öğrencileri yaşama hazırlaması hedefiyle işlenen bir ders olarak ifade etmektedir. Doğası gereği hayatta var olan her şeyi içeriğine alabilen hayat bilgisi dersi; beşerî, doğal ve sosyal bilimler ile ilgili ilke ve becerilerle beraber çeşitli konu alanlarını kapsamaktadır (Akınoğlu, 2005). Aynı zamanda bu dersin kapsamında, birbirinden farklı alanların yer almasında çocukların konuları bir bütün olarak çok iyi algılaması, gelişim özellikleri bakımından somut işlemler döneminde olmaları, eğitimin bir üst basamağına hazırlanırken ilk kez formal eğitim alıyor olmaları dersi çok iyi anlamlandırmaları açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır (Şimşek, 2014). Çocukların günlük hayatta daha aktif birey olmalarını sağlayan hayat bilgisi dersi, doğa bilimlerinin ve sosyal bilimlerinin bilgi alt yapısını içine almıştır. Ders işlenirken ilköğretim dönemindeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun içerikler somutlaştırılarak hazırlanmalı ve de öğrenciye aktarılmalıdır. Aynı zamanda çocukların yaşadıkları çevrede kazandıkları yaşantıların da dikkate alınması dersin hedefine ulaşması bakımından önemli görülmektedir (Baysal, 2006).

Çocuğun hayat bilgisi dersi ile yalnızca bilgi değil, değer, beceri, tutum, yaşam ile ilgili deneyim ve davranış da edinmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden doğa bilimleri ile toplumsal bilimlerin yanı sıra hayat bilgisi düşünce ve değerler ile sanat alanlarını da içinde barındırmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020).

### **2.2.1. Toplumsal Bilimler (Sosyal Bilimler)**

Toplumsal bilimler, geçmişten günümüze kadar tarih bilimleri, insan bilimleri, kültür bilimleri, toplumsal bilimler ve sosyal bilimleri gibi isimlerle ifade edilmiştir. Ancak en çok sosyal bilimler adı ile ifade edilmiştir (Tay, 2017). Basit anlamda kendine özgü yöntemleri ile insan ve toplum davranışlarını farklı yönleriyle ele alıp yorumlayan toplumsal bilimler; hukuk, eğitim, antropoloji, psikoloji, sosyal, coğrafya gibi bilimleri içerisinde barındırmaktadır (Aktepe ve Gündüz, 2020). Tay (2015) sosyal bilimleri, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden ortaya çıkan bilgilerin hem insani hem de toplumsal

taraflarının ispatlama temel ilkesiyle oluşturduğu bilimler topluluğu olarak tanımlamaktadır.

### **2.2.2. Doğa Bilimleri (Fen Bilimleri)**

Çocuklar genellikle doğayla ilgili ilk deneyimlerini çoğunlukla kendi mahallelerinde veya yakındaki parklarda kazanmaktadır (Burgess ve Mayer-Smith, 2011). Bu nedenle, çocukların doğayı anlama ve değerlendirme çabalarına çevrelerinden başlayarak merak ettikleri soruları sormaları, Fen Bilimleri dersinin kritik önemini vurgular. Fen konularının doğaya yakınlığı ve çocukların çevreleriyle olan ilişkisi, hayat bilgisi dersinde çocukların doğal çevreye uyum sağlamaları için gerekli bilgi, beceri, değer ve alışkanlıkların kazanılmasına katkı sağlar. Ek olarak, çocukların doğal çevreye uyum sağlamlarının, doğayı keşfetmeleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir (Gürdal vd., 2001; Tay, 2017). Hayat bilgisi dersi, çocukların doğayı keşfetme, doğayla ilgili bilgi edinme, gözlem yapma ve bu gözlemleri yazılı olarak ifade etme yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. 2012'deki 4+4+4 eğitim sistemi değişikliğiyle birlikte Fen Bilimleri dersleri ilkökul programının 3. sınıfından itibaren yer almaya başlar. Fen Bilimleri dersi, çevre ve fen konularında temel bilgilerin öğrenilmesini, bilimsel düşünme alışkanlıklarını, insan-çevre ilişkisinin anlaşılmasını, bireylerin, çevrenin ve toplumun etkileşimini fark etmeyi, doğanın keşfedilmesini, günlük yaşam sorunlarına çözümler üretebilme becerisini, sosyobilimsel konuları mantıklı bir şekilde ele alma yeteneğini ve karar verme becerilerini geliştirmeyi, millî ve kültürel değerlerle evrensel ahlaki değerleri öğrenmeyi hedefler (MEB, 2018b).

### **2.2.3. Sanat**

Yaratıcılığın gelişmesinde en önemli eğitim, sanat eğitimidir. Sanat eğitimi alan bir öğrenci, çalışacağı meslek ne olursa olsun, önceki yapılanlardan farklı bir şeyler yapma arzusu içerisinde olur (Telli, 1980). Uçan (2002) sanat eğitimi, bireylerin yaşamlarını hedefleyerek ve düzenli bir şekilde hem olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme hem de kişiyi yetkinleştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu sebeple, sanatın bireyin yaşamının her alanında ve her zaman var olduğu görülmektedir (Tay, 2017).

Özellikle ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri için sanat eğitimi, genel öğretim yöntemleri, psikoloji ve benzeri dersler kadar önemli bir meslek dersidir. Sınıf öğretmeni, ilkokul çağında sanat eğitimine yer vermediğinde diğer eğitim-öğretim aktivitelerini gerçekleştirmekte zorlanabilir. Bu durumda, okuma, tarih, doğa bilimleri ve hayat bilgisi gibi dersler öğretilir (Telli, 1980). Hayat bilgisi dersi, güzel sanatların etkisiyle zenginleşir ve öğrencinin çevresel kültürel değerlerinden öykü, şiir, müzik, resim gibi sanat unsurlarını içerir (Güleryüz, 2008).

#### **2.2.4. Düşünce ve Değerler**

Öğretim faaliyetlerinin amacının, sadece akademik olarak başarılı bireyler yetiştirmek değil alan bilgisine sahip aynı zamanda da temel değerler doğrultusunda düşünce üretebilen bireylerin yetiştirilmesi olmalıdır (Aktepe ve Gündüz, 2020). Düşünme; problem çözme, mantık yürütme, bir durumu analiz etme ve değerlendirme, düşünceyi yansıtma ve ilişkilendirme gibi zihinsel süreçleri içermekle beraber aynı zamanda kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır (Demirkaya, 2015). Değerler, insanların genellikle uzlaştığı ve paylaştığı gerçek davranış standartları olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda, hareketlerimize yön veren ve bizi yönlendiren inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010). İnsanların “adalet, çalışkanlık, misafirperverlik, doğruluk, estetik, dayanışma, hoşgörü, sevgi, saygı” gibi çeşitli değerlere sahip olmaları beklenmektedir. Bu değerler, toplumların ve bireylerin davranışlarının temelini oluşturur. Bu nedenle, toplumların düşünce ve değer sistemlerini anlamak, yaşam tarzlarını anlamak için önemlidir (Aktepe ve Gündüz, 2020).

#### **2.3. Hayat Bilgisi Dersinin Tarihsel Gelişimi**

Yaşam araştırmalarının net bir başlangıç tarihi olmasa da insanoğlunun var olduğu andan itibaren başladığı söylenmektedir. Toplumdaki yaşam biçiminin değişmesiyle birlikte, hayat bilgisi konusundaki bilgilerin köklerinin çok eski dönemlere dayandığı açıktır. İnsanların yerleşik hayata geçmeleriyle birlikte, sadece eşya hakkındaki bilgiler değil, aynı zamanda toplumsal yaşamla ilgili bilgilerin kazanılma ihtiyacı da ortaya çıkmıştır (Sönmez, 2010; Tay, 2017). Hayat bilgisi konularını içeren ve hayat bilgisi dersinin öncüsü

olan Comenius, Orbis Pictus adlı eserinde “eşya dersi”yle hayat bilgisi dersinin önemini vurgulamaktadır (Fuat, 1932). Ayrıca François Rabelais, Pestalozzi, Rousseau, Piaget, Herbart, Dewey, Decroly, Vygotsky ve Mead'ın fikirlerinin de hayat bilgisi dersinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (Tay, 2017).

1869 yılında hayat bilgisi dersinin karşılığı olarak Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile okullara “Malumatı Nafia (Faydalı Bilgiler)” adında bir ders konulmuştur. İnsan vücudu, mevsim, eşya adları, bitki ve hayvanlar, gün ve saat gibi bilgiler 1909 yılında Kız Rüştüyesinde verilmeye başlanmıştır. “Dürüs-i Eşya” ile “Şifahi Malumat” ve “Malumatı Nafia” dersleri hayat bilgisi dersiyle benzerlik göstermektedir. 1913 yılında II. Meşrutiyette Mekatibi İptidaiye dersi, ders müfredatında hayat bilgisi adı altında birleştirilmiş ve Eşya dersleri (Eşya Dersleri ve Ziraat, Musahabat-ı Ahlakiye, Tarihiye, Coğrafya, Sıhhiye ve Medeniye) ünitelerinde tabiat bilgisine ağırlıklı olarak yer verilmiştir. “Musahabat-ı Ahlakiye” ilk üç sınıfta, “Malumatı Medeniye ve Vataniye” ise dördüncü sınıftan itibaren okutularak hayat bilgisi dersiyle konuları bakımından benzerlik gösteren derslerdir (Güven ve Kaymakçı, 2016).

Cumhuriyet'in ilanından sonra John Dewey'in 1924 yılında ülkemizi ziyaret ederek bazı okullarda gözlemlerde bulunduğu raporu hayat bilgisi dersinin müfredat programlarında yer almasında etkili olduğu söylenebilir (Efendioğlu vd., 2010). 1924 ilkokul programı ülkenin eğitim öğretim anlayışı ve gereksinimleri düşünülerek hazırlanmıştır. Bektaş'a (2009) göre 1924 yılında hayat bilgisi dersine İlkemektepler Müfredat Programında yer verilmemiş fakat Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzısıhha, Müsahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye gibi derslerin konularının hayat bilgisi dersi konularıyla benzerlik göstermektedir. Toplulaştırma ilkesiyle 1926 programında hayat bilgisi dersi konularını barındıran dersler bir araya getirilmiş ve ilk kez hayat bilgisi dersi şeklinde bu programda yer almıştır. 1926 programından bu yana ilkokuldaki derslerin temelini oluşturmasından dolayı hayat bilgisi dersi, diğer derslere göre farklı bir öneme sahiptir (Sabancı ve Şahin, 2005). 1926 programından sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 ve 2018 yıllarında öğretim programları düzenlenmiştir.

Hayat bilgisi dersi ilk kez 1926 yılı öğretim programlarında hayat bilgisi dersi adıyla yer almıştır (Güven ve Kaymakçı, 2016). 1926 programının temelinde yatan düşünce Dewey'in hayat bilgisi, toplu tedris ve iş okulu tanımlamasının olduğu görülmektedir (Tay,

2017; Akbaba, 2004). Eğitim alanındaki yabancı uzmanların önerileri göz önünde bulundurularak hazırlanan hayat bilgisi ve yurt bilgisi gibi önemli dersler, Cumhuriyet'in ve Türk devletinin ihtiyaçlarına uygun olarak programda yer almıştır (Budak ve Budak, 2014). Çocuklar 1926 hayat bilgisi dersi öğretim programıyla hem kendilerini hem içinde buldukları çevreyi tanımaları, ahlaki açıdan uyumlu olması, bazı temel ilke ve kavramları öğrenmesi, gözlemlerde ve incelemelerde bulunması, iş ve etkinliklere alışması amaçlanmaktadır (Binbaşoğlu, 2003). 1926 öğretim programının merkezinde Cumhuriyet'in değerleriyle şekillendirilmiş, bilgi birikimine sahip, bilinçli ve donanımlı yurttaşlar yetiştirme amacı görülmektedir (Ulubey ve Koçer, 2013). 1926 ilkököl programında dersin hedefleri başlığı altında hayat bilgisi dersinin özel amaçlarına ilk kez yer verildiği aynı zamanda ilkökölün temel amacının, etrafına adaptasyon sağlayan ve iyi bir yurttaş olan bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. 1926 programı aynı zamanda yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk programdır (Kalaycı, 1988; Çelenk vd., 2000). 1926 programında yakından uzağa ilkesi ile öğrencilerin yaşadıkları yerden başlayarak gözlem ve inceleme yapması, dayanışma ve yardımlaşma duygularının artırılması, sosyal ve doğal çevrenin üzerinde durulması, ulusal egemenlik ile Cumhuriyet ilkelerinden bahsetmenin önemli olduğunu vurgulamak ve yalnızca tüm sınıflar için aynı olan genel amaçlardan bahsedildiği fakat sınıf düzeyinde amaçlara yer verilmediği görülmektedir (Baymur, 1937; Uçar, 2004; Bıkmaz, 2013; Tay, 2017). Yapılan değişikliklerle birlikte öğretmene esneklik sunan ve öğrenciyi odak noktasına koyan bir yaklaşıma sahip, hala rehberlik özelliği taşıyan 1926 İlköğretim Programı günümüzde etkisini hala göstermektedir (Bıkmaz, 2013). Aynı zamanda 1926 programı toplu öğretime geçilmesiyle birlikte hayat bilgisi dersinin ilk kez bu programda yer alması ve diğer derslerin merkezinde olması, Cumhuriyet'in gereklerini içermesi gibi yenilikler barındırması açısından önemli olduğu fakat hayat bilgisi konularının dağınık olmasından ve programın değerlendirme bölümünün olmaması nedeniyle, programın eksik yönlerinin bulunduğu belirtilmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020).

1936 İlköğretim Programı, Cumhuriyet'in ilanından sonra geçen 15 yıl içinde ortaya çıkan hızlı değişimler ve ilerlemelerle birlikte önceki programın ihtiyacı karşılayamaması sebebiyle oluşturulmuştur (Türe, 2013). Cumhuriyet'in yeniliklerinin etkisiyle şekillenen 1936 İlköğretim Programı, milli eğitim hedeflerine ve temel ilkelerine ilk defa detaylı bir şekilde odaklanarak, öğrencilerin gelişim özelliklerinin önemini altını çizmiştir (Kalaycı,



1988; Erkan, 1996). Bu programda, hayat bilgisi dersinde çevresel gözlemlere ve yaşamla ilgili konulara odaklanılırken, okulun bulunduğu bölgenin koşullarına göre içeriğin uyarlanması gerekliliği vurgulanmış ve 1936 İlkokul Programında önceki programlara göre daha az ünitenin olduğu görülmüştür (Taner ve Örs, 1944). 1936 programı, öğrencilerin etkin katılımını teşvik etme, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma, ezberci yöntemlerden kaçınma, gerçek yaşamla ilişkilendirme ve ulusal meselelere odaklanma gibi unsurları vurgulayarak milli bir kimlik taşıırken aynı zamanda Cumhuriyet'in ideallerini genç nesillere benimsetmeyi hedeflemektedir. Bu durum toplu öğretim anlayışıyla hazırlanan bu programı öne çıkarmakta ve ona ayrı bir önem kazandırmaktadır (Salı ve Arslan, 2000; Gözütok, 2003; Baysal, 2006; Şahin, 2009). Bu programda, önceki hedeflere ek olarak öğrencilerin ruhen ve bedenen iyi alışkanlıklara sahip olmalarının yanında milli, manevi ve insani değerlere sahip bir birey olarak yetiştirilmesi gibi prensiplere odaklanılmıştır (Sönmez, 2010). 1936 ilkokul programında, hayat bilgisi dersi öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlere yönergeler sunulmuş ve öğretmenlere esneklik tanınmış, öğrenci görüşleri etkinlik seçiminde dikkate alınmış ve öğrenme sürecinde çeşitli araçların kullanımı vurgulanmıştır. Ayrıca, sınıf dışı uygulamalara ağırlık verilmiş ve çocukların doğa olayları gibi konuları anlamalarına yardımcı olmak için okul bahçelerinin etkili bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1936). 1936 İlkokul Programı, halkçı, devletçi, laik, milliyetçi, inkılapçı ve cumhuriyetçi değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesini hedeflerken, Milli Eğitimin prensiplerine ve amaçlarına detaylı bir şekilde odaklanmıştır. Programda, çocukların gelişim özelliklerinin önemini vurgulayan ifadeler, “Birinci Sınıfın Hususiyeti” başlığında belirtilmiştir (Türe, 2013). Bunun yanı sıra, 1936 hayat bilgisi dersi programında, 1926 programına benzer şekilde dersin genel hedeflerine odaklanıldığı ancak sınıf seviyesindeki hedeflere yer verilmediği dikkat çekmektedir (Tay, 2017). 1936 programındaki eksikliklerin giderilmesi ile beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeni bir programın hazırlığına başlanmıştır (Gözütok, 2003). 1948 İlkokul Programında, 1936'da şehir ilkokullarında uygulanan program ile 1930'da çıkarılan Köy Mektepler Müfredat programlarını birleştirerek hayat bilgisi dersinin hedefleri genel hedefler olarak vurgulanmıştır. Ancak dersin özel hedefleri ve hedefe yönelik davranışları ayrıntılı olarak belirtilmemiştir (Arslan, 2000; Gülerüz, 2013). Hayat bilgisi dersinin amaçları 1948 programında iki temel cümleyle sunulmuş olsa da bu amaçlar milli eğitimin hedefleri olarak toplumsal, kişisel, ekonomik yaşam ve insan

ilişkileri açısından dört ana başlık altında ele alınmıştır (Güven, 2010). 1948 programı çağın gereksinimlerine uygun olarak, önceki programlara göre daha geniş kapsamlı olduğu ve hayat bilgisi dersine eklenen eğitsel sonuçlar ile açıklamaların programın en temel yenilikleri olduğu belirtilmektedir. Ancak, programın içeriğindeki yoğun bilgi yükü ve ezberci bir yaklaşım, programın eksikliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020). Ayrıca program; ansiklopedik bilgilerin ağırlıklı olması, ders sayısının fazla olması, öğretim materyali ve öğretmen sayısının yetersizliği, konularda esnekliğin az olması, değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılması gerektiğinin belirtilmemesi gibi durumlar nedeniyle eleştirilmektedir (Erkan, 1996; Çelenk vd., 2000; Kalaycı, 1988; Salı ve Arslan, 2000).

1968 hayat bilgisi öğretim programına göre, çocukların doğrudan duyularına ve duygularına seslenen yakın ve uzak çevreleri hayat bilgisi dersinin konusunu oluşturmuştur. 1968 programı, çerçeve program niteliğinde bir programdır. Ortak ihtiyaçları karşılamak üzere yurt genelinde üniteler belirlenmiştir. Ancak sınırlandırmanın gerekli olduğu ünitelerde fazla ayrıntılara yer verilmiş, çevrenin ve sınıf düzeyinin özelliklerinin gerektirdiği ayrıntıların belirlenmesinin ise öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır. Matematik, Türkçe, beden eğitimi ve resim derslerinin hayat bilgisi dersiyile bağ kurulması ve bu dersin konularının canlandırılmasına da olanak tanınmalıdır. 1968 hayat bilgisi öğretim programında, ulusal ve dinsel günlerle birlikte yerel kurtuluş etkinliklerinin zamanına uygun bir şekilde yapılması ve gezi ve gözleme önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1968; Şahin, 2009). 1968 programı, Cumhuriyet dönemindeki önceki taslak programın uygulanmasını takiben yürürlüğe girmiş ve hayat bilgisi dersinde özel amaçlara ayrı bir vurgu yapılmasıyla önceki programlardan ayrılmıştır. Ancak programın değerlendirme başlığına yer vermemesi, programın eksik yönlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020).

1998 hayat bilgisi öğretim programında, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim öğretimin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Hayat bilgisi dersinin temel amacının, öğrencinin yaşadığı topluma uyum sağlaması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesi olmalıdır. Böylece grup çalışmalarına, oyunlara ve rol yapma gibi farklı tekniklere ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir. Konuların programdaki sıraya göre işleme konusunda bir zorunluluk olmamakla birlikte ders esnasında öğrencinin aktif katılımı ile yaparak yaşayarak öğrenmesi esas alınmıştır.

Ayrıca öğretmenin de rehber olması gerektiği vurgulanmıştır. Programda ulusal ve dini bayramların, yerel kuruluş ve kutlama günlerinin, belirli gün ve haftaların, yıl dönümlerinin zamanında gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dersin işlenişinde birden fazla duyuya hitap eden materyallerin kullanılması ile gezi ve gözleme ağırlık verilmesi üzerinde durulmuştur. Bu programda genel hedeflerle birlikte özel hedeflerle birlikte her sınıf düzeyine göre oluşturulan ünite planlarına ayrıntılarıyla yer verilmiştir. İlk defa bu programda levha, videokasetler, afiş gibi öğretim materyalleri ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 1998; Şahin, 2009). Ayrıca hayat bilgisi dersi öğretim programı; disiplinli bilgi üretiminde başarısız olması, ayrıntılardan ziyade genellemelere odaklanması ve öğrenciyi pasif hale getirmesi gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Sönmez, 2004; Bilen, 2006, Demirel, 2007). Programda, hayat bilgisi dersi ile fen bilgisi, Türkçe, matematik, beden eğitimi, resim-iş ve müzik dersleri arasında uyumun sağlanmasının önemine vurgu yapılırken, bu uyumun nasıl sağlanacağı konusunda herhangi bir bilgi verilmemektedir (Alkın-Şahin, 2013).

Türkiye’de ilk kez 2004 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda programlar oluşturulmuştur. Pilot uygulaması yapılan bu programlardan hayat bilgisi dersi öğretim programı 2005 yılında ülkenin tamamında uygulanmaya başlamıştır (Tay, 2017). Bu programda, öğretmenler bilgiyi aktaran değil rehber olarak belirtilen kişiler olmuşlardır. Bu programda birey, toplum ve doğa olmak üzere üç ana öğrenme alanı bulunmaktadır. Ayrıca “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanması ile olumlu kişisel özellikler geliştirmeleri programın amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca 2005 hayat bilgisi öğretim programı, öğrencilerin 4 ve 5. sınıf programlarında yer alan fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de bu dersle öğrenmektedirler. 2005 hayat bilgisi programında iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, problem çözme, araştırma becerileri yer almaktadır (MEB, 2005; Şahin, 2009). 2005 programı, Türk Milli Eğitim hedefine hizmet etme noktasında yetersiz bulunarak 22 Nisan 2009 tarihinde Danıştay tarafından iptal edilmiştir. Bu kararın ardından, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 14 Mayıs 2009 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programını kabul ederek yürürlüğe konulmuştur (Gözütok, 2013).

2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında çok önemli değişikliklerin olmaması, 2005 ve 2009 programlarının alanyazında birlikte incelendiğini göstermektedir (Aktepe ve Gündüz, 2020; Mızıkacı ve Gözütok, 2013; Tay, 2017). 2009 ve 2005 hayat bilgisi öğretim programında bulunan öğrenme alanlarının, temaların, kişisel niteliklerin ve becerilerin aynı olduğu görülmektedir. Kazanımlar konunun bir bütün olarak verilmesinde ziyade beceriler esas alınarak hazırlanmıştır. Programdaki ara disiplinler ise, “kariyer bilinci geliştirme, afetten korunma ve güvenli yaşam, insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, özel eğitim, spor kültürü, girişimcilik ve olimpik eğitim”dir (MEB, 2009).

2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı, 2005 ve 2009 programlarından farklı olarak ünite temelli bir yaklaşımı benimseyerek öğrenciyi merkeze alan, sarmal bir yapıya sahip, katılımcı bir anlayışı benimsemiş ve toplu öğretim esasına dayalı bir yaklaşımla geliştirilmiştir (Tay, 2017). Hayat bilgisi dersinde “Ben ve Okulum”, “Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Yaşam”, “Güvenli Yaşam”, “Ülkemi Seviyorum” ve “Doğa ve Çevre” olmak üzere altı ünite 2015 programında yer almaktadır (Tay ve Baş, 2015). 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programındaki beceriler; “araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, değişim ve süreklilik algısı, dengeli beslenme, doğanın korunması, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kaynak kullanımı, kendini koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekân algısı, ulusal ve kültürel değerlerin tanınması, öz yönetim, sağlığın korunması, problem çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi” olarak belirlenmiştir. 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerler ise “adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, doğruluk, dürüstlük, estetik, güven, hoşgörü, şefkat, misafirperverlik, kendine güven, paylaşım, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015). Hem 2005 hem de 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programındaki ara disiplinler, öğrenme alanı ve tema, 2015 programında yer almamaktadır (Tay, 2017).

Öğrenciye “birey”, “toplum” ve “doğa” doğrultusunda temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasını amaçlanan 2017 hayat bilgisi dersi programının genel amaçlarında, öğrencilerin 24 temel yaşam becerisini kazanmaları beklenmektedir. Bu temel yaşam becerileri; “araştırma, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, değişim ve süreklilik algısı, dengeli beslenme, doğanın korunması, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer farkındalığının gelişimi, kaynakların kullanımı, kendini

koruma, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, yer algısı, ulusal ve kültürel değerlerin tanınması, öz yönetim, sağlığın korunması, problem çözme, sosyal katılım, zaman yönetimi, sorumluluk bilinci” olarak ifade edilmiştir. Bu programdaki değerler ise “adalet, aile birliğinin önemi, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık), doğruluk, arkadaşlık, dürüstlük, estetik, güven, şefkat, misafirperverlik, paylaşım, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, sadakat ve yardımseverlik” olarak belirtilmiştir (MEB, 2017). Öğrenciyi merkeze alan, katılımcı ve toplu öğretim anlayışına uygun olan bu program, hem ünite hem de beceri temelli yaklaşıma sahiptir. Sarmal yapıda olan program altı üniteden oluşmaktadır. Üniteler ise, “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ile “Doğada Hayat” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2017; Tay, 2017).

2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının esas amacı; “temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmek”tir. Bu program değerler kapsamında ele alındığında ise, “dürüstlük, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, adalet, sabır, öz denetim, vatanseverlik, dostluk ve saygı” değerlerinin tüm öğretim programlarında "kök değerler” olarak “Değerlerimiz” başlığı altında yer aldığı görülmektedir. 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı ünite temelli yaklaşımla oluşturulmuş ve tüm sınıflarda aynı ünite isimleriyle (“Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat”, “Doğada Hayat”) bulunmaktadır (MEB, 2018a).

## **2.4. 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı**

### **2.4.1. Amaçlar**

İlkokul dönemindeki öğrencilere temel bilgi, beceri, tutum ve değerler öncelikli olarak hayat bilgisi dersiyle kazandırılmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan hayat bilgisi dersi öğretim programı çerçevesinde öğrenciler;

- “Kendini ve yaşadığı çevreyi tanıır.
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.

- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
- Sosyal katılım becerisi kazanır.
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır” (MEB, 2018a).

#### **2.4.2. Beceriler**

2018 hayat bilgisi öğretim programındaki temel yaşam becerileri; “araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, millî ve kültürel değerleri tanıma, doğayı koruma, dengeli beslenme, girişimcilik, öz yönetim, gözlem, iletişim, iş birliği, kariyer bilinci geliştirme, karar verme, kaynakların kullanımı, kendini tanıma, kendini koruma, kişisel bakım, sağlığını koruma, kurallara uyma, mekânı algılama, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi”dir (MEB, 2018a).

#### **2.4.3. Programın Yapısı**

Hayat bilgisi dersi öğretim programının içeriği, “genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler ve kavramlar ile ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır” (MEB, 2018a). 2018 programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri temelinde oluşturulmuştur (Baysal, 2006). Ayrıca bu programda “Birinci sınıfta yer alan bazı kazanımlar ikinci sınıfta, ikinci sınıfta yer alan bazı kazanımlar ise üçüncü sınıfta tekrarlanmıştır. Kazanımların tekrarlanması durumunda, içerik ve dersin işlenişinin öğrencinin gelişimi dikkate alınarak öğretmen

tarafından düzenlenmesi gerekir.” ifadesiyle kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine göre sunulması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018a).

## **2.5. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlar**

Tutum, bir bireyin bir durum veya olaya ilişkin onaylama veya reddetme şeklinde ifade edilir (Thurstone, 1949). Tutum, bir psikolojik nesneyle ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını düzenleyen bir eğilimi temsil etmekte ve bireye atfedilmektedir (Smith, 1968, aktarıldığı şekliyle Kağıtçıbaşı, 2004). Anderson (1988) benzer bir tanımları destekler ve tutumu bireyin davranışlarının kritik ve önemli bir yordayıcısı olarak kabul eder, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içerir. Erden (1995) tutumu, bireyin bir psikolojik nesneye yönelik genel olumlu veya olumsuz duygular olarak tanımlar. Ayrıca, Tezbaşaran (1997) ise tutumu belirli nesne, kurum, durum veya diğer insanlara karşı öğrenilen olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak daha ayrıntılı bir şekilde açıklar. Bu tanımlar göz önüne alındığında, tutumların duyguları ve davranışları içerdiği açıkça görülmektedir. Etkili öğrenme, öğrencilerin sadece bilişsel ve devinimsel değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin de edinilmesiyle mümkün olmaktadır. Duyuşsal beceriler; ilgileri, inançları ve tutumları içerir. Güdüleme gücüne sahip olan tutum, ayrıca değerlendirme yapmayı da içermektedir (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu ifadelerden yola çıkarak, tutum, bir bireyin belirli bir konu veya psikolojik bir obje hakkında içsel bir değerlendirme sonucunda ulaştığı yargı olarak tanımlanabilir. Tutumlar, organize olan, uzun süreli inanç, duygu ve davranış eğilimleri olarak da ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 1991). Eğitim ve öğretim sürecinde, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi sırasında, derse olan sevgi ve ilgi gibi kavramlar duyuşsal alanda, özellikle de tutumla ilişkilidir. Bu bağlamda, öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi önemlidir (Zaimoğlu-Öztürk ve Coşkun, 2015).

Eğitim sürecinde önemli bir duyuşsal yapı olan ve öğrenmeyi de etkileyen bir kavram olan tutum, temelde bireyin bir nesneye, olaya veya duruma yönelik eğilimi olarak belirtilmektedir (Ajzen, 2001). İnceoğlu (1993) da tutumu, “bireyin kendi ya da çevresindeki toplumsal konu, nesne veya olaya dair deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak oluşturduğu duygusal ve tepki öncesi eğilim” olarak tanımlar. Tutumlarla ilgili yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin bir ders veya konuya yönelik tutumları, derse yönelik performanslarını, öğrencilerin derse olan yaklaşımlarını, konuyla ilgili bilgi

düzeylerini, öğrenme arzularını ve derse karşı olan ilgilerini belirleme konusunda önemli bir rol oynar (Bloom, 1979). Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemenin yanı sıra, öğrencinin derse ilgili tutumu da öğretimin etkinliğinin bir göstergesi olabilir. Olumlu bir tutum geliştirmek, derse katılım isteği, derste memnuniyet, değerlilik hissi gibi davranışları içerir (Özçelik, 1998). Daha önce vurgulandığı gibi, tutumlar genellikle duyuşsal özelliklerle ilişkilendirilir. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve tercihlerinde duyuşsal özellikler, önemli bir role sahiptir. Bloom (1979) tarafından yapılan bir araştırmada, farklı derse yönelik duyuşsal özellikler ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırmada, öğrencilerin olumlu bir öğrenme tutumu geliştirebilmeleri için eğitimin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dincer-Çengeloğlu (2005) olumlu bir tutumun, derse ilgi duyma, akademik başarı ve kazanımların önemini kavrama gibi faktörlerin etkisiyle geliştiğini belirtir. Bu bağlamda, bir derste başarısız olmak, öğretmenden ceza almak ya da acı verici deneyimlere sahip olmak, olumsuz bir tutumun oluşmasına neden olabilir. Turgut (1997) olumsuz tutumların öğrenmeyi engellediğini, olumlu tutumların ise öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade eder ve bu sebeple öğrenme faaliyetlerine rehberlik edilirken, derslere yönelik tutumların ölçülerek değerlendirilmesinin önemini de vurgular. Bu anlatımlar doğrultusunda, öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, dersin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynar.

Hayat bilgisi dersinin sevilmesi, duyuşsal bir faktör olan tutumun önemli olduğu bir durumdur. Öğrencilerin hayat bilgisi dersini nasıl algıladıklarının, bu derse yönelik tutumlarının neler olduğunun ve öğrencilerin bu derse neler öğrenmek istediklerinin bilinmesi gerekmektedir. Fidan (1996) ile Erden ve Akman (1997) bir derse yönelik olumlu tutum geliştirmenin o derse ilişkin başarıyı artıracakını belirtir. Hayat bilgisi dersi ilkokulun temel derslerinden biridir ve ilk üç yıl boyunca tüm dersler bu etrafında öğretilir. Hayat bilgisi dersi, öğrencilere hayatı, çevreyi ve doğayı öğretir. Hayat bilgisi dersini seven öğrenciler, hayata daha hazır hale gelirler. Öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları, öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu faktörler arasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, sosyo-ekonomik durumları, aile ilgisi, okulun fiziksel koşulları, öğretmenlerin deneyimi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumları bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersini sevmesi, öğrenme



arzularını artırarak ileriki dönemlerde karşılaştıkları sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlar (Zaimoğlu-Öztürk ve Coşkun, 2015).

## **2.6. Öz Yönetim Becerileri ve Alt Beceriler**

Değişen ve karmaşıklaşan hayat koşullarında, bireyler kendileri için olumlu yaşam şartları oluşturmayı hedeflemektedir. Bu amaçla, bireyler kendi sorumluluklarını üstlenmek durumundadırlar. Sorumluluklarını alan bireyler, hayatlarıyla ilgili riskleri göze alır, güvenliklerini sağlar, tercihler ve seçimler yapar, kararlar alır, karşılaştıkları sorunları çözer, haklarını savunur ve kendi amaçlarını belirleyip bunları gerçekleştirirler. Ayrıca, kendi yetkinlik ve yetersizliklerinin de farkında olurlar. Örneğin, yaşam sorumluluğunu üstlenen bireyler, güvenliklerini sağlamak amacıyla riskli alanlardan kaçınırlar ve sağlık sorunlarıyla karşılaştıklarında işyerinden izin alarak sağlık hizmeti alırlar (Yücesoy-Özkan, 2007). Bireylerin bu davranışları sergileyebilmeleri için, hayat bilgisi öğretim programında vurgulanan öz yönetim becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Alanyazında, öz yönetim becerileri çeşitli terimlerle ifade edilmiştir. Bu terimlerin bazıları öz yönetim becerileriyle benzerlik gösterirken, bazıları arasında da yakın anlamlılık bulunmamaktadır. Öz yönetim becerileri, öz-öğretim, öz düzenleme, kontrol becerileri, yaşam biçimi düzenleme gibi çeşitli kavramlarla tanımlanmıştır (Meichenbaum, 1977; Bandura, 1991; Kanfer, 1970; Mezo ve Heiby, 2004; Williams vd., 1992). Öz yönetim, temel olarak üstbilişi içerir (Pintrich vd., 1991). Bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi ve bu bilginin bilişsel süreçleri düzenlemek için kullanılması gerektiğini üst biliş kavramıyla açıklanmaktadır (Flavell, 1985). Öz yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine güdüsel, üst bilişsel ve davranışsal olarak etkili bir şekilde katılma derecesidir (Zimmerman, 1989).

Bireyler, kendi önemli durumlarında davranışlarını değiştirmek için dış destek almadan öz izleme, öz pekiştirme ve öz değerlendirme süreçlerini kullanarak öz yeterlilik ve iç kontrol gibi öz yönetim becerilerine sahip olabilirler (Rehm, 1977). Becerileri kazanmak için bireyler, kendine yönergeler verme, kendi izleme, kendine uyarılar verme, kendini değerlendirme stratejilerini kullanabilirler. Kendine yönergeler verme, bireyin kendinden beklenen davranışı başlatmak için kendi kendine konuşması ya da duyuşsal bir uyarıcı

sağlaması anlamına gelir. Kendini izleme de bireyin hedef davranışını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirleyip kaydetmesidir. Kendine uyarılar verme ise, bireyin bir görevi yerine getirmek için kendi kendine konuşması ve ardından o görevi gerçekleştirmesi anlamına gelir. Kendini değerlendirme, bireyin hedef davranışı ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirleme sürecidir. Kendini pekiştirme ise, bireyin hedefi ne ölçüde gerçekleştirdiğine bağlı olarak hoşuna gidecek bir ödülü seçmesidir (Agran vd., 2003). Öz yönetim becerisine sahip bir öğrenen, sürekli planlama, gözlemlene, düzenleme ve değerlendirme yapmaktadır (Butler ve Winne, 1995).

Öz yönetim duygusal zekânın bir alt bileşeni olarak da değerlendirilmektedir. Duygusal zekânın bir boyutu olan öz yönetim, bireyin çevresel baskılarla ve olumsuz durumlarla baş etme yeteneğini etkileyen, bilişsel olmayan yeteneklerin, yetkinliklerin ve becerilerin düzenlenmesini içerir (Mayer vd., 2004). Bu bağlamda, öz yönetim, bireyin kendi inisiyatif kullanabilme, engellemelere rağmen hedeflerine odaklanabilme, duygusal durumunu kontrol edebilme, empati kurabilme, umut besleme gibi duygusal zekânın bir boyutunu oluşturur (Doleman, 2007).

Goleman (2011), duygusal zekâyı liderlik perspektifinden ele alarak öz-farkındalık (özgüven, kendini doğru değerlendirme, duygusal öz-farkındalık), öz yönetim (uyumluluk, otokontrol, inisiyatif, gelişme, optimizm, şeffaflık), sosyal farkındalık (örgütsel farkındalık, empati) ve ilişki yönetimi (etki, esin kaynağı olma, diğerleri üzerinde etki bırakma, değişimi hızlandırma, işbirliği, takım çalışması, çatışma yönetimi) olarak dört ana boyuta ayırmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004). Goleman (2011) öz yönetimin, farkındalık, dürüstlük, uyumluluk, duyguların kontrolü, girişimcilik ve başarı dürtüsü becerilerini içerdiğini belirtmektedir. Öz yönetim, bireyin yetenek ve inançları doğrultusunda davranışlarını kontrol etme yeteneğidir ve bu beceriler, bireylerin davranışlarını sürdürme ya da değiştirme konusundaki tepkilerini ifade eder. Bu beceriler, bireylerin olumlu bir yönde davranış değişiklikleri yapmalarına, kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarına ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli olan becerileri içerir (Dickerson ve Creedon, 1981; Neistadt ve Marques, 1984; Field vd., 1998; Wehmeyer ve Schalock, 2001).

Öz yönetimi olan bireyler; kendi öğrenme süreçlerini ve sosyal etkileşimlerini düzenler, uygun ve uygun olmayan tepkileri tanıma yeteneğine sahiptirler, bireysel sorumluluklarını

yerine getirir, çevreleriyle etkileşimde bulunur, kendi performanslarını değerlendirir ve gelecek için hedefler belirlemektedirler (King-Sears ve Bonfils, 1999; Wehmeyer vd., 1997). Öz yönetim becerilerinin yaşam boyu süren bir öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemek mümkündür. Bu becerilerin öğretim programlarında yer alması, öğrencilerin bu becerileri edinmelerinin önemini vurgular (Berger, 2003; Kılıç, 2015; Medland, 1990). Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenim ve sosyal hayatlarında başarılı olmalarının, öz yönetim becerilerini kazanmış olmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Öz yönetim becerisi yüksek olan öğrenciler, öğrenme sorumluluklarını üstlenir, sosyal hayatın bir parçası olur ve sosyal etkileşimlerde uygun davranışlar sergiler. Günümüz öğrencileri, yarının etkin vatandaşları olacaktır. Bu nedenle, öğrencilere öz yönetim becerilerinin kazandırılabilmesi, öğrencilerin toplumsal konulara daha duyarlı hale gelmesine, toplumun bir parçası olmalarına ve yaşamlarını daha iyi bir şekilde sürdürmelerine olanak tanıyacaktır. Öğrencilerin akademik, mesleki ve sosyal yaşamlarında önemli bir rol oynayan öz yönetim becerilerinin, öğrencilere ilköğretim düzeyinden itibaren kazandırılması ve ilköğretim programlarında öz yönetim becerilerine yer verilmesi son derece önemlidir. İlkokul düzeyinde öz yönetim becerilerinin daha çok vurgulanması gereken öğretim programı hayat bilgisi öğretim programıdır.

### **2.6.1. Etik Davranma**

Toplumsal normlara sıkı bir şekilde uymak, günlük yaşamında etik davranışları sergilemek ve tercihlerinde etik değerlere öncelik vermek, bireyin etik bir hayat sürmesini temin eder. Zor durumların ortaya çıkması durumunda bile etik davranışları devam ettirmek, bireyin karakterinin sağlam olduğunu ve etik değerlere bağlı kaldığını belirtir. Başkalarının kişisel haklarına saygı göstermek, insanların temel haklarına duyarlı bir yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Etik olmayan davranışlara karşı durmak, bireyin toplumsal düzen içinde sorumluluk taşıdığını ve etik standartlara karşı durduğunu gösterir. Yaş, cinsiyet, ırk gibi ayrımcı davranışlara karşı duyarlılık, bireyin eşitlik prensibine olan bağlılığını vurgular ve toplumsal adaleti destekler. Farklı sosyal, kültürel ve dini gruplardan bireylerle etkileşimde bulunmak, önyargısız bir tutumu sergileyerek hoşgörü ve anlayışı teşvik eder. Bedensel ve

zihinsel engelli bireylerle iletişim kurmak, bu bireyleri yargılamadan kabul etmek, toplumun tüm bireyelerine eşit bir şekilde değer verildiğini gösterir (MEB, 2009).

### **2.6.2. Eğlenme**

Çalışmanın yanı sıra eğlenmenin de doğal bir ihtiyaç olduğunu kabul etmek, yaşam dengesini sağlama yolunda önemli bir adımdır. Çalışma ve eğlence için ayrılması gereken zamanı planlamak hem verimliliği artırır hem de kişisel memnuniyeti güvence altına alır. Eğlence için uygun kişi, zaman ve mekânları belirlemek, bu dengeyi koruma konusunda etkili bir strateji olarak karşımıza çıkar. Dini bayramlar ve milli bayramların bireysel ve toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu anlamak, sosyal ilişkileri güçlendirebilir. Doğum günleri, düğünler, hafta sonları, yarıyıl ve yaz tatillerinin bireysel ve toplumsal paylaşımlar için uygun zamanlar olduğunu kavramak, yaşamın keyifli anlarını değerlendirmek için bir fırsattır. Müze ziyaretleri, tarihi yerlere geziler, doğa aktiviteleri, piknikler ve çeşitli hobiler (kitap okuma, müzik dinleme, resim yapma, el sanatları, sinema, tiyatro) gibi eğlence yöntemlerinin, hayatın çeşitliliğini keşfetmeye ve zevk almaya katkı sağladığını anlamak, yaşam kalitesini artırabilir (MEB, 2009).

### **2.6.3. Öğrenmeyi Öğrenme**

Eğitim sürecini anlamak ve tercih edilen öğrenme modelini belirlemek, bireyin öğrenme yolculuğunda etkili rehberlik sağlar. Kişisel tercihleri ve güçlü yönlerini tanımak, bu özellikleri sürekli olarak geliştirmenin önemini anlamak, hem kişisel hem de akademik başarıya katkıda bulunur. Soru sormak, öğrenme sürecinde daha derinlemesine anlama ve analiz yapma yeteneğini artırır. Öğrenme araçlarını uygun bir şekilde kullanmak, bilgiye erişimi ve öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Öğrenme stratejileri seti oluşturmak, soru sorma, okuma stratejileri, bilgiye ulaşma ve geliştirme yolları, hafıza geliştirme teknikleri gibi araçları içerir ve bireyin öğrenme becerilerini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olur. Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, motivasyonu artırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirir ve bireyin potansiyelini maksimize etmesine katkı sağlar (MEB, 2009).

#### **2.6.4. Amaç Belirleme**

Yapabildiklerini ve yapamadıklarını anlamak, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini anlamasına katkıda bulunarak hedef belirleme sürecini şekillendirir. Gerçekten ulaşmak istediği şeyleri hayal etmek, bireyin motivasyonunu artırarak belirlenen amaçlara odaklanmasını destekler. Yaşantısıyla uyumlu hedefler seçmek, kişinin değerleri ve yaşam tarzıyla uyumlu hedeflere odaklanmasına yardımcı olur. Hedefleri yazılı hale getirmek, amaçların net ve belirgin olmasını sağlar ve takip edilebilirliği artırır. Her bir hedefe nasıl ulaşabileceğini planlamak, somut adımlarla hedefe yönelik bir strateji oluşturmayı içerir. Hedefe ulaşmada karşılaşılabilecek zorlukları belirlemek, olası engelleri önceden tanımlayarak çözüm stratejileri geliştirmeyi sağlar. Hedefe ulaşmak için kimlere başvurabileceğini bilmek, destek sistemini güçlendirebilir ve başarıya ulaşma olasılığını artırabilir. Hedefin gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirlemek, hedeflere ulaşmak için zaman yönetimi ve planlama becerilerini geliştirmeyi içerir. Hedefe ulaşıldığında nasıl ödüllendirileceğini belirlemek, motivasyonu artırarak başarıya duyulan memnuniyeti güçlendirir (MEB, 2009).

#### **2.6.5. Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme**

Bedensel durumunu tanımak, bireyin fiziksel sağlığını anlamasına ve gereksinimlerini karşılamasına destek olarak genel sağlık durumu üzerinde olumlu bir etki bırakır. Duygusal durumunu fark etmek, duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunarak sağlıklı bir duygusal denge oluşturmayı teşvik eder. Diğer bireylerle benzerlik ve farklılıklarını bilmek, empati yeteneğini artırarak sosyal ilişkileri güçlendirir. Diğer bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımak, insan ilişkilerinde anlayışı artırarak daha sağlıklı etkileşimlere olanak tanır. Kişisel değerleri tanımak, bireyin kararlarını ve yaşam tarzını belirlemesine rehberlik eder. Fiziksel değişimlerini fark etmek ve izlemek, bireyin sağlık durumu hakkında bilinçli olmasını sağlayarak gerekli önlemleri almasına yardımcı olur. Duygusal değişimlerini fark etmek ve izlemek, bireyin zihinsel sağlığını korumasına ve geliştirmesine katkıda bulunarak duygusal refahını artırır (MEB, 2009).

### **2.6.6. Duygu yönetimi**

Duygularını fark etmek, bireyin duygusal zekasını geliştirerek içsel dengeyi kurmasına yardımcı olur. Başkalarının duygularını tanımak, gözlem yaparak, empati kurarak ve sorular sorarak etkili iletişimi destekleyerek sosyal becerileri güçlendirir. Temel duyguları (korku, öfke, mutluluk, üzüntü) ifade eden kelimeleri uygun bir şekilde kullanmak, duyguları açıkça ifade etme ve anlama becerilerini artırır. Duyguların vücut üzerindeki etkilerini fark etmek, duygusal durumun fiziksel sağlık üzerindeki etkilerini anlamaya katkıda bulunur. Kendi duygularının başkalarının üzerindeki etkilerini gözlemlemek, empati geliştirerek sosyal ilişkileri olumlu yönde etkiler. Arkadaşlarının davranışlarının kendi duygularını nasıl etkilediğini fark etmek, ilişkilerde anlayışı artırarak daha sağlıklı etkileşimlere yol açar. Öfkeyi kontrol etme stratejilerini bilmek ve gerektiğinde uygulamak, duygusal kontrolü artırarak potansiyel çatışmaların çözümüne katkı sağlar (MEB, 2009).

### **2.6.7. Kariyer planlama**

Kişisel güçlükleri ve zayıf noktalarını tanımak, bireyin güçlü yönlerini kullanarak kariyer hedeflerine odaklanmasına ve kişisel gelişimine katkıda bulunur. Kendi özelliklerinin hangi mesleğe uygun olduğunu fark etmek, bireyin yetenekleri ve ilgi alanlarına dayalı olarak kariyer seçimini daha bilinçli bir şekilde yapmasına yardımcı olur. Elde edilen formel eğitim ve genel deneyimlerle geliştirilen becerileri tanımak ve açıklamak, bireyin mevcut yeteneklerini değerlendirerek iş dünyasına uygunluğunu belirlemesine katkı sağlar. Zaman içinde saygı gören mesleklerin nasıl evrildiğini fark etmek, iş dünyasındaki eğilimlere ayak uydurmayı ve gelecekteki kariyer seçeneklerini daha etkili bir şekilde değerlendirmeyi sağlar. Günümüzde, iş dünyasındaki çeşitliliği anlamak ve bu alandaki fırsatları değerlendirmek için önemli ve gereklidir. Önemli ve gerekli meslekleri tanımak, günümüz koşullarında bireylere iş dünyasında kendilerini daha etkili bir şekilde konumlandırmaları için kılavuzluk eder. Ayrıca, gelecekteki koşullara göre ortaya çıkabilecek yeni meslek ihtiyaçlarını fark etmek ve bu meslekleri tahmin etmek, bireylerin gelecek planlamalarını daha stratejik bir şekilde yapmalarına yardımcı olur (MEB, 2009).

### **2.6.8. Sorumluluk**

Yaşamın çeşitli yönlerindeki sorumlulukların bilincine varmak ve sorumluluk üstlenmenin kişisel gelişim açısından taşıdığı önemi anlamak, bireyin olgunluk düzeyini yükselterek hayatındaki her alanı etkili bir biçimde yönetmesine yardımcı olur. Zamanı ve düzenli olarak derslere katılım gibi uygun çalışma standartlarını benimsemek, bireyin disiplinli bir çalışma alışkanlığı kazanmasına ve zaman yönetim becerilerini güçlendirmesine destek olur. Ödevlerini tamamlayarak kendi çalışmalarının sorumluluğunu almak, bireyin öğrenme sürecine etkin bir katılımını ve başarısını artırır. Verilen görevleri, sahip olduğu yeteneklere uygun bir biçimde en iyi şekilde yerine getirmek, bireyin iş ahlakını ve sorumluluk bilincini geliştirmesine yardımcı olur. Üretken bir şekilde çalışmak ve görevleri aksatmadan yerine getirmek, etkili çalışma alışkanlıklarıyla verimliliği artırır. Davranışların sonuçlarını üstlenmek, bireyin kararlarının ve eylemlerinin sorumluluğunu almasına yardımcı olarak olgun bir karakter geliştirmesine katkıda bulunur. Başkalarının haklarına saygı gösterirken kendi ihtiyaçlarını karşılamak, empati ve saygı temelinde sağlıklı ilişkiler kurmaya destek olur. Toplumsal sorumlulukları yerine getirme sürecinde bilgi edinme, plan yapma, düzenleme ve harekete geçme konularını anlamak, bireyin toplum içinde etkili bir şekilde rol almasına ve değişim yaratmasına yardımcı olur. Daha iyi bir dünya için kendi yaşlılarının da sorumlulukları olduğunu kavramak, genç bireyleri toplumsal sorumlulukları anlamaya ve katkıda bulunmaya yönlendirir (MEB, 2009).

### **2.6.9. Zamanı ve mekânı doğru algılama**

Grafik yorumlama yetisi, veri anlama ve analiz etme yeteneğini içerir. Zaman ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilme, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı belirleme yeteneğini kapsar. Görsel materyalleri anlama becerisi, tablo, grafik veya resimlerden anlam çıkarabilme yeteneğini içerir. Belirli alanlara ait kroki ve şekil çizme yeteneği, belirli bir alanın planını çıkartabilme yeteneğini içerir. Temel planlar yapabilme yeteneği, belirli bir hedefe ulaşmak için gereken adımları belirleyebilme ve organize edebilme becerisini içerir. Takvim ve saat bilgisi edinme yeteneği, zamanı etkili bir şekilde yönetme ve planlama yapabilme becerisini içerir. Zaman planı oluşturabilme yeteneği, belirli bir süre zarfında yapılacak işleri organize etme ve önceliklendirme becerisini içerir. Ana yön ifadelerini doğru bir şekilde kullanabilme yeteneği, kuzey, güney, doğu, batı gibi yönleri doğru bir

şekilde belirleme kabiliyetini içerir. Bu yetenekler, bireyin bilgiyi anlama, planlama yapma ve zamanı etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar (MEB, 2009).

#### **2.6.10. Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma**

İş birliği yapma ve planlama becerisi, etkili iletişim ve koordinasyonu sağlamak açısından hayati öneme sahiptir. Grup içinde problem çözme ve çatışma çözme becerilerini kullanmak, potansiyel sorunları etkili bir şekilde ele alarak grup içi ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlar. Grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve takım oluşturmak için güçlü yönleri kullanma yeteneği, grup içindeki çeşitliliği en iyi şekilde değerlendirerek işbirliğini artırabilir. Konuşmalar ve davranışlarla saygı gösterme, grup içindeki üyeler arasındaki olumlu ilişkileri destekler. Geri bildirim verme becerisi, açık iletişimi teşvik ederek grup içindeki gelişimi destekler. Geri bildirim alma ve kabul etme yeteneği, bireylerin gelişimine yönelik açık olma ve eleştirilere olumlu bir şekilde yanıt verme becerisini içerir. Amaçlara ulaşmak ve başarılar elde etmek için birbirlerine destek olma ve ödüllendirme, grup içinde motivasyonu artırır ve başarıya ulaşmayı kolaylaştırır. İhtiyaç duyulduğunda yardıma koşma ve yardım isteme, grup içindeki dayanışmayı güçlendirir ve ortak hedeflere ulaşmayı destekler. Demokrasi kültürünün gelişmesine katkıda bulunma yeteneği, grup içindeki karar alma süreçlerine katılımı teşvik eder ve her üyenin görüşünün değerli olduğunu vurgular. Bu, demokratik bir çalışma ortamının oluşturulmasına yönelik önemli bir adımdır (MEB, 2009).

#### **2.6.11. Liderlik**

Liderlik yetenekleri, bireyin veya bir grubun hedeflere ulaşmak için etkili rehberlik yapmasını gerektirir. Stratejik vizyon oluşturma ve belirlenen amaçlara yönelik yol haritası tasarlama, liderlik yeteneklerinin temelini oluşturur. Grubu bir düşünce veya duygu etrafında birleştirme, liderin etkili iletişim ve ikna becerilerini içerir. Grup içindeki anlaşmazlıkları çözme ve müzakere yetenekleri, liderin çatışma yönetimi becerilerini kullanarak grup içindeki uyumu sürdürmesine yardımcı olur. Üyeleri ortak hedeflere doğru yönlendirme ve motive etme, liderin motivasyon sağlama ve rehberlik etme yeteneklerini



gerektirir. Performansı artırmak amacıyla ödüller belirleme, liderin stratejik bir yaklaşımını yansıtırken grup içinde olumlu bir itibar oluşturma ve diğer gruplardan destek sağlama, liderin itibar yönetimi ve ilişki kurma becerilerini içerir. Eleştirilere karşı grubu savunma, liderin grup üyelerini koruma ve grup dinamiklerini sürdürme amacı güder. İş birliği ve destek sağlama yetenekleri, liderin ağ kurma ve işbirliği becerilerini içerir. Eş ya da küçük gruplarla etkili gözetim ve yönetim yeteneklerini kullanma, liderin liderlik rolünü etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlar. Sorumluluk üstlenme ve görev tamamlama, liderin liderlik pozisyonundan kaynaklanan sorumlulukları üstlenmesini içerir. İnsanları organize ederek belirli hedeflere ulaşma yeteneği, liderin planlama ve organizasyon becerilerini içerir. Liderin güvenilirliği ve yeterliliği, grubunda güven ve inanç kazanması açısından kritik bir faktördür (MEB, 2009).

#### **2.6.12. Farklılıklara saygı duyma**

Benzer, aynı ve farklı kelimelerini anlama ve ayırt etme yeteneği, dilbilgisi ve iletişim becerilerini geliştirmenin temelini oluşturur. Bu beceri, kelime dağarcığını zenginleştirerek iletişim yeteneklerini artırır. Bütün insanların benzer ve farklı özelliklere sahip olabileceğini fark etme, bireyler arasında ortak noktaların yanı sıra çeşitliliğin de bulunduğu bir perspektif geliştirmeyi sağlar. Çeşitliliğin yaşamı zenginleştirdiğini anlama, değişik bakış açıları ve deneyimlerin bireyleri ve toplumları daha zengin kılacağı düşüncesini içerir. Farklılık kavramının göreceli olduğunu idrak etme, bireylerin farklılıklara değer biçme ve bu kavramı nesnel bir şekilde değerlendirme yeteneğini içerir. Engelli bireylerin farklı ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösterme, empati kurma ve toplumsal bir sorumluluk hissi geliştirme açısından önemlidir. Bu, toplum içinde her bireyin eşit haklara sahip olduğu bir anlayışı pekiştirir (MEB, 2009).

#### **2.7. Öz Yönetim Becerileri Yöntem ve Teknikleri**

Öz yönetim becerileri, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki ve sosyal hayatlarında mutlu, başarılı ve üretken olmalarını sağlayan temel becerilerdir. Öğrencilerin bu becerileri geliştirmeleri, öğrenme sürecinde öğrenci odaklı ve etkileşimli öğrenme yöntemleriyle mümkündür (Kılıç ve Gültekin, 2015).

### 2.7.1. Etkin Öğrenme

Etkin öğrenmenin teorik temelleri, Dewey, Piaget, Bruner ve Ausubel'in öğrenme ile ilgili düşüncelerine dayanan yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Dewey, geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirerek, öğrencinin çevresiyle etkileşimine, bilgiyi keşfetmesine ve gerçek deneyimler yaşamasına vurgu yapmıştır. Piaget, öğrencinin bilgiyi kendi yapılandırıldığını ifade ederek örgütlenme, uyum, özümleme ve dengeleme kavramlarına odaklanmıştır. Vygotsky sosyal etkileşime, Bruner keşfetmeye ve Ausubel anlamlı öğrenmeye vurgu yapmıştır (Açıkgöz, 2003). Dewey, Piaget, Bruner ve Ausubel'in düşüncelerinden yola çıkarak, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin ve kendi sorumluluğunda olması gerektiğini savunmuştur. Öğrenci, dışarıdan gelen bilgilerin pasif bir alıcısı değil, bilgileri özümseyen aktif bir katılımcıdır (Saban, 2005). Bu nedenle, etkin öğrenme, yapılandırmacı kuram altında bir öğrenme yaklaşımı olarak nitelendirilebilir. Etkin öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk üstlendiği, öğrenciye öğrenme sürecinin çeşitli yönlerinde kararlar alma ve öz düzenleme yeteneklerinin tanındığı ve öğrencinin karmaşık öğretimsel görevlerle uğraşırken zihinsel becerilerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak tarif edilir. Bu süreç, öğrencinin kendi öğrenme sürecine aktif katılımını ifade eder (Açıkgöz, 2003; Grier ve Kreiner, 2009; Michael, 2009; Johson, 2011). Etkin öğrenme, öğrencilere öğrenme sürecinin yönetiminde kararlar alma yeteneği kazandırırken aynı zamanda zihinsel becerilerini kullanma imkânı sunar (Simons, 1997). Etkin öğrenme, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme fırsatı sunar. Etkin öğrenme ortamlarında, öğrenciler ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Ayrıca, öğrenme sürecinde elde ettikleri bilgileri, konuları, düşünceleri ve akademik konuları konuşarak, yazarak ve dinleyerek yansıtırlar (Brandon ve All, 2010; Meyers ve Jones 1999).

Etkin öğrenme bağlamında, öğrenciler pasif bir şekilde sınıfta oturup öğretmeni dinleme yerine, öğrendikleri konuları konuşarak, yazarak ve geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek günlük yaşantılarına uygularlar. Etkin öğrenme sürecinde, öğrencilere konu aktarımı yapmak yerine, onlara tartışma fırsatları, konu üzerinde düşünme, mantıklı yanıtlar arama ve farklı düşünceleri keşfetme imkânları sağlanır. Etkin öğrenmenin önemli özelliklerinden biri, öğrencileri ezberleme pratiğinden kurtarmasıdır. Bu yöntem, ezberleme yerine merak, şüphe, araştırma, uygulama ve deneyimleme gibi etkinliklere odaklanarak öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir (Lubbers ve Gorcyca, 1997; Kalem ve Fer, 2003).

Etkin öğrenmede, eğitimci sadece etkinlikleri düzenleyen biri olmaktan öte, aynı zamanda öğrenme sorumluluğunu öğrenci ile paylaşan bir rehber konumundadır. Etkin öğrenme sürecinde, öğrencinin çeşitli etkinliklere katılımı ve etkin olması önemlidir, ancak öğrencilere rekabet yerine grup çalışmalarına vurgu yapılır (Kane, 2004; Karamustafaoğlu, 2009; Prince, 2004; Ward ve Tiessen, 1997). Etkin öğrenmenin özellikleri şöyle sıralanabilir (Bonwell ve Eison, 1991; Wilke 2003):

- Öğrencilerin derslere etkin katılımını teşvik eder.
- Öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılımını sağlar, etkinliklere odaklanmalarını destekler.
- Bilgi aktarımı ötesinde, öğrencilerin kendi öğrenme tutumlarını, değerlerini ve inançlarını keşfetmelerini ve yeni beceri, değer ve tutumlar geliştirmelerini önceler.
- Öğrencilerin motivasyonunu yükseltir.
- Öğretmenler, öğrencilere hızlı geri bildirim sağlar.
- Öğrencileri eleştirel düşünmeye ve analiz yapmaya yönlendirir.
- Öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil eder.
- Bilimsel süreç ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat tanır.
- Öğrencilere, araştırma yaparken kaynaklara kendi başlarına ulaşma ve çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanma becerilerini öğretir.
- Öğrencilere, elde ettikleri bilgiyi düzenleme ve sunma yeteneği kazandırır.
- Bireysel ve grup projelerinde sorumluluk almayı ve sorumluluğu paylaşmayı öğrencilere öğretir.
- Öğrencilere bilgi paylaşma, etkileşimde bulunma ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yapma fırsatı sunar.

### 2.7.2. Öğrenci Merkezli Öğrenme

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu ellerine almasına odaklanan bir öğretim yaklaşımıdır. Dersleri aktif öğrenme ile değiştirmeyi, kendi tempolu öğrenme programlarını ve işbirlikçi grup durumlarını entegre etmeyi ve öğrencilerin ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve kendi öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini seçmelerine izin vermeyi içerir. Öğrenci merkezli öğrenmenin hedefi, öğrenci özerkliği ve bağımsızlığını artırmak yanı sıra yaşam boyu öğrenme ve problem çözme becerilerini

geliştirmektedir. Bireysel farklılıkları vurgular ve öğrenci sesini öğrenme deneyiminin merkezi olarak kabul eder. Öğrenci merkezli öğrenme ortamları, bireylerin kendi öğrenme ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını ele almalarını sağlayan etkileşimli etkinlikleri içerir ve konunun daha derin bir şekilde anlaşılmasına ve takdir edilmesine olanak tanır (Overby, 2011). Boyko'ya göre (2019) eğitim, öğrencilerin bir eğitime tam bağımlı olmadan sorunlara çözüm aradıkları yaşam boyu öğrenme sürecine dönüştürülebilir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif bir rol oynadığı ve öğretmenlerin kolaylaştırıcı olarak hareket ettiği bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Öğrencinin özerkliğini, bağımsızlığını ve problem çözme becerilerini vurgular. Öğrenciler ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve kendi öğrenmelerini nasıl değerlendireceklerini seçme özgürlüğüne sahiptirler. Bu yaklaşım yapılandırıcılığa dayanır ve öğrencilerin ihtiyaç ve görüşlerini tanır. Odağı öğretmen kontrolünden öğrenci sorumluluğuna ve etkinliğine kaydırmayı amaçlamaktadır. Eğitim uygulamalarını yeniden kavramsallaştırmak ve öğrenmede çoklu düşünme ve yaratıcılığı geliştirmek için öğrenci merkezli öğrenmeye ihtiyaç vardır. Gerçekten öğrenci merkezli olmak için, eğitimcilerin öğrencileri toplumun devam eden ihtiyaç ve taleplerine hazırlamaları, sıkı çalışma, dil becerilerini geliştirmede azim ve iyi zaman yönetimi gibi değerleri vurgulamaları gerekir. Eğitim uygulamaları, zaman içinde farklı görüş ve deneyimlerin etkisi altında kalarak değişmiş ve gelişmiştir. Yakın tarihe bakıldığında, eğitim uygulamalarının 1960'lı yıllarda davranışçı kurama; 1970'li yıllarda ise bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramına göre düzenlendiği görülmektedir. Özellikle son yıllarda dünyadaki eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte ders kitaplarındaki bilginin aktarılmasına dayanan ve öğretmeni merkeze alan geleneksel eğitim, yerini bilgiyi farklı kaynaklardan edinen, sürekli gelişimi öngören, öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (Hodge, 2010).

## **2.8. Öz Yönetim ve Hayat Bilgisi**

Zimmerman'a (1989) göre, öz yönetim, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerine üst bilişsel, güdüsel ve davranışsal olarak etkin bir şekilde katılım gösterebilme yeteneğidir. Üstbilişsel farkındalık, bilgi ve bilişin farkındalığı ve kontrolünü ifade eder. Öz yönetim becerilerinin gelişiminde öz-izleme, öz değerlendirme ve öz güçlendirme yapıları önemli bir rol oynar (Mezo ve Short, 2012). Öz yönetim, bireyin dışarıdan belirlenen standartlara

uyumsuzlukları azaltmaya yönelik davranışlarını yönetmesine yardımcı olacak stratejilerden oluşur. Öz yönetim, çalışanların kendi motivasyonlarını oluştururken çalışma ortamını düzenlemelerine yardımcı olan bir strateji seti olarak değerlendirilebilir.

Öz yönetim, bir bireyin görevi tamamlarken aldığı dışsal ödüllerin ötesinde, çevresinde tanınma ve övülme gibi asıl görev dışındaki ödüllere vurgu yapar. Özetle, öz yönetim, bir bireyin kendi davranışlarını yönetebilmesi için mevcut standartlardan sapmaları azaltmaya hizmet eden davranışları kolaylaştıran bir dizi stratejiden oluşmaktadır (Manz, 1986). Bireyin ani davranışı öz-kontrol olarak adlandırılırken, genel sürecin temel amacı dışarıdan belirlenen standartların gereksinimlerine hizmet etmeye yöneliktir. Kendi kendine yönetim stratejileri, standartlardan kısa vadeli sapmaları ifade eder, ancak yönetim standartlarının uygunluğunu veya çekiciliğini ifade etmez (Godwin vd., 1999). Kendi kendine yönetim, dış destek olmadan düşük olasılıklı bir davranışı sürdürme yeteneği olarak kavramsallaştırılmıştır (Kanfer, 1970). Kendi kendine yönetim, bireyin daha az çekici olanı tercih ettiği eylemler dizisi olarak ifade edilmektedir (Neck ve Houghton, 2006). Öz yönetim stratejileri, örgütlerde uygun davranışları artıran, uygun olmayan davranışları azaltan, çalışanların öğrenilmiş davranışlarını genelleştirmelerini sağlayan ve örgüt performansını artıran önemli kriterlerdir. Ayrıca öz yönetim benimsedikçe bireysel performansı geliştirme olanakları gelişmektedir (Todd vd., 1999; Frayne ve Geringer, 2000).

Hayat bilgisi öğretim programında 2006'dan sonra yer alan öz yönetim becerileri, öğrencinin nitelikli bir yaşam sürmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle öz yönetim becerilerinin en önemli alt alanlarından biri olan amaç belirleme becerisi, bireyin kendi istediği bir yaşamı idame ettirebilmesi ve kendi öz iradesi ile belirlediği amaçlara, hedeflere ulaşmasını sağlayan bir yaşam becerisidir. Öğrencilerin bireyselleşmeleri, hem kendi amaçlarını ve kendilerini tanımaları hem de amaçlarını kendileri belirleyerek hedeflerine ulaşmaları, bireysel olarak kendilerini ve içinde buldukları toplumu geliştirecek, ilerletecek önemli bir unsurdur. Bu açıdan bakıldığında, öz yönetim ve amaç belirleme gibi alt becerileri bireylere eğitim yoluyla kazandırmak için ilk önce eğitimin temel taşı olan eğitim programlarında, yani öğrencilere sunulan yaşantılar düzeninde gereken önem verilmelidir. Öz yönetim becerileri, hayat bilgisi öğretim programına özgü becerileri içermekte olup; etik davranış, eğlence, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kişisel gelişimi izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, zamanı ve mekânı

doğru algılama, katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma, liderlik ve farklılıklara saygı duyma alt becerilerini içerir (MEB, 2009). Öz yönetim becerilerine sahip öğrenciler, kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar, sosyal yaşamın bir parçası olurlar, sosyal yaşam içinde uygun davranışlar sergilerler, öz değerlendirme yaparlar ve gelecek için amaç belirlerler (Berger, 2003; King-Sears ve Bonfils, 1999; Medland, 1990). Öz yönetim becerileri, öğrencilerin hem akademik hem de mesleki ve sosyal yaşamlarında mutlu, başarılı ve üretken olmaları için gerekli olan becerilerdir.

## **2.9. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde hayat bilgisi ve öz yönetim beceri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.9.1. Hayat Bilgisi Dersi ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Gündüz (2014) isimli çalışmada, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “Sorumluluk” değerini proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla öğretmenin akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneme modeli kullanılmış ve üçüncü sınıf öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Sorumluluk tutumunu ölçmek için "Sorumluluk Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, proje tabanlı sorumluluk değer öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin hem başarılarının arttığını hem de öz bakım ve görev bilinci açısından tutum puanlarının yükseldiğini göstermektedir.

Kahriman'ın (2014) araştırması, ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde “Benim Eşsiz Yuvam” temasındaki konuların drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen modeli kullanılan araştırmada, drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal değerler ve iletişim becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kılıç-Özün'ün (2010) araştırması, kavram karikatürü yaklaşımının hayat bilgisi öğretiminde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yarı

deneysel desen kullanılan araştırmada, kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve öğrencilere kavram karikatürü yaklaşımıyla ders verilmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin hem başarılarının hem de tutum düzeylerinin arttığını göstermiştir.

Kaya'nın (2009) araştırması, ilköğretim 2 ve 3. sınıf öğrencilerine sınıf ve okul kurallarının drama tekniğiyle öğretiminin kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneme modeli kullanılan araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturularak sınıf ve okul kuralları drama tekniğiyle öğretilmiştir. Sonuçlar, drama yöntemiyle öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin kuralları daha iyi anladığını ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Kara'nın (2008) çalışması, ilköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarının öğrenci performansına etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen durum çalışmasında, 3. sınıf öğrencilerine sorgulama merkezli etkinliklerle proje çalışmaları yaptırılmış ve performansları değerlendirilmiştir. Sonuçlar, sorgulama merkezli etkinliklerin öğrenci performansını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Öztürk (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 1 - 3. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, durum çalışması deseni adı verilen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, 15 sınıf öğretmeninden oluşan bir çalışma grubuna uygulanan öğretmen görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından yeterli olduğu ancak daha da geliştirilmesi, güncellenmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun hale getirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Altun ve Güler (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, hayat bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla durum çalışması deseni kullanmıştır. Araştırmada, 38 sınıf öğretmenine uygulanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak veriler toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ders kitabındaki içeriklerin günlük yaşamla uyumlu olmadığı, bazı kazanımların soyut olduğu ve bu kazanımların gerçek hayata aktarılmasının zor olduğu, ayrıca programın köy çocuklarına uygun olarak düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2020) tarafından yürütülen çalışma, hayat bilgisi 2. sınıf öğretim programındaki kazanımları belirli ölçütlerle değerlendirmeyi ve düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada programdaki bilişsel ve duyuşsal alana yönelik kazanımların yeterli olduğu ancak psikomotor alanla ilgili kazanımların ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda sadece iki adet binişik kazanım bulunduğu belirlenmiştir.

### **2.9.2. Öz Yönetim Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar**

Çelik (2010) tarafından yürütülen çalışma, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretiminde kullanılan kendi kendini yönetme tekniğine dayalı programın etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya zihinsel yetersizliği olan altı öğrenci katılmıştır. Veriler, veri kayıt formu aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, kendi kendini yönetme tekniğine dayalı sosyal beceri programının, katılan öğrencilerin hedef sosyal becerilerini kazanmalarında ve genellemelerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Sarı vd. (2017) tarafından yürütülen çalışma, "Mesleki Sonuç Beklentisinin Açıklanması: Öz-Aşkınlık, Öz-Bilinç ve Öz-Kontrol/Öz-Yönetim" başlığını taşımaktadır. Araştırmada, mesleki sonuç beklentisi ile öz-aşkınlık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılan bu çalışmada, 409 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. "Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği", "Öz-Aşkınlık Ölçeği", "Öz-Bilinç Ölçeği", ve "Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği" kullanılarak elde edilen veriler değerlendirilmiş ve öz-aşkınlık, öz-bilinç, öz-kontrol ve öz yönetim becerileri ile mesleki sonuç beklentisi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve bunların anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir.

Kadiyono ve Hafiar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğrencilerin akademik başarılarını artırmadaki rolünü inceledikleri "Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırmada Akademik Öz-Yönetimin Rolü" adlı araştırmadır. Bu çalışmada, betimsel model kullanılarak nicel araştırma modellerinden biri benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcı grubunu 105 üniversite öğrencisi oluşturmuş ve veri toplama araçları arasında akademik benlik kavramı ölçeği, anket ve açık uçlu sorular yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin %78'inin yüksek düzeyde akademik öz yönetime sahip olduğu ve bu



öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen faktörleri kontrol etmek için akademik öz yönetimi (motivasyonel strateji, davranışsal strateji ile öğrenme ve çalışma stratejileri) başarıyla kullanma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, akademik öz yönetimin etkili bir şekilde uygulanarak akademik başarıyı artırabileceği vurgulanmıştır.

Kılıç (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma, "Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları" başlığını taşımaktadır. Bu çalışma, hayat bilgisi dersinde kullanılan etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirmedeki etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmada gömülü yarı deneysel desen kullanılmış ve ilkokul 3. sınıfta eğitim alan 72 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları arasında öz yönetim becerileri ölçeği, görüşme formu, anket, gözlem, öğrenci ürünleri ve günlükler bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, yapılan etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz yönetim becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin bu süreçte öz yönetim becerilerini çeşitli şekillerde kullandığını ve uygulamalardan keyif aldıklarını ortaya koymuştur.

Koçdar (2015) adlı çalışmada, "Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenenlerin Öz-Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanılan Stratejiler ve Araçlar" incelenmiştir. Araştırma, çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyip yönetmelerini sosyal bilişsel öz yönetim kuramları çerçevesinde ele almaktadır. Çalışmada, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda öz yönetim becerilerini nasıl geliştirebilecekleri üzerine bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamları için sosyal bilişsel öz yönetim kuramlarının etkili stratejiler geliştirebileceği vurgulanmış ve öğrenenlerin başarı ve memnuniyet düzeylerine katkı sağlayabilecek düzenlemeler önerilmiştir.

McClelland ve Cameron (2011) tarafından ilkokul çocuklarında öz-düzenleme ve akademik başarılarını inceleyen bu araştırma, öz-düzenleme ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi teorik bir çerçeve çizmeyi amaçlamaktadır. Öz-düzenlemeyle ilgili temel bileşenler kavramsal bir bağlama yerleştirilmiş ve öz-düzenleme süreçlerinin akademik başarı için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Arsal (2010), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen öz yönetim öğretim modelini matematik dersine uygulamıştır. Altı hafta süren uygulamalarda, öz yönetim öğretim modelini kesirler ve ondalık sayılar konularında öğrencilere adapte etmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin

akademik başarıları ile matematik dersine yönelik tutum puanlarının süreç sonunda arttığı ve kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir.

Çatalbaş ve Semerci (2016) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle hayat bilgisi dersinde öz yönetimli öğrenme modeline dayanan etkinlikler uygulanmıştır. Deneysel işlem sonunda öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğunda kontrol grubuna göre anlamlı değişiklikler olduğu saptanmıştır.

Çokçalışkan (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği karma araştırmada, öz yönetimli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini, bilimsel süreç becerilerini, fen bilimleri dersindeki başarılarını ve bilgilerinin kalıcılığını incelemiştir. 12 haftalık uygulama sürecinin sonunda, öz yönetimli fen öğretimi uygulamalarının öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine, fen bilimleri başarı düzeylerine ve bilgilerin kalıcılığı üzerine anlamlı pozitif değişiklikler tespit edilmiştir.

Ceylan (2020) tarafından yürütülen çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle fen bilimleri dersinde ödev öz yönetmesi eğitimi içermektedir. Sekiz haftalık uygulama sonunda öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin, problem çözme becerilerinin ve akademik başarılarının arttığı, aynı zamanda derse olan ilgilerinin ve dersleri daha eğlenceli bulma algılarının güçlendiği belirlenmiştir. Bu inceleme, farklı disiplinlerden ve öğrenim kademelerinden öğrencilere odaklanan çeşitli araştırmaların bulgularını içermektedir. Öz yönetimli öğrenme modeli, öğrencilere sosyal beceri öğretiminden, öz-düzenleme becerilerine, öz-kontrol geliştirme mekanizmalarından, çevrimiçi öğrenme ortamlarına, yazma becerilerinden, fen bilimleri dersine, hayat bilgisi dersine ve matematik dersine kadar çeşitli bağlamlarda uygulanmış ve olumlu etkiler ortaya çıkmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren-örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bireyin düşüncelerinin, eylemlerinin, tutumlarının ve inançlarının belirlenmesini amaçlayan bir modeldir. Araştırmacıların muhtemel ilişkilerinin araştırıldığı ve olguların daha iyi bir şekilde anlaşılabilirdiği ilişkisel araştırmalarda, ilişkilerin belirlenmesinin kişilerin tahminde bulunmasına olanak tanımaktadır (Christensen vd., 2015; Büyüköztürk vd., 2015). İlişkisel tarama modelinde, en az iki değişken arasındaki değişimin varlığıyla birlikte değişkenlerin derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2020). Böylece İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Kayseri ilindeki ilkokul 3. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen 684 ilkokul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örnekleme tekniği, çalışmaya katılacak bireylerin evren içerisinden rastgele seçildiği örneklemedir (Ekiz, 2020). Bu örnekleme tekniğinde, her örnekleme birimine eşit bir şekilde seçilebilme olasılığının tanınması ve seçilen birimin de örnekleme dâhil olması amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Örneklem grubuna ait bilgiler

<b>Değişkenler</b>		<b>Frekans (f)</b>
Cinsiyet	Kadın	331
	Erkek	353
Okul Türü	Devlet	409
	Özel	275
Okulun Bulunduğu İlçe	A ilçesi	250
	B ilçesi	151
	C ilçesi	186
	D ilçesi	97
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	247
	Ortaokul	251
	Lise	97
	Üniversite	89
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	103
	Ortaokul	93
	Lise	317
	Üniversite	171
Anne Mesleği	Ev hanımı	433
	Memur	107
	İşçi	74
	Diğer	70
Baba Mesleği	Memur	111
	İşçi	336
	Diğer	237
Kardeş sayısı (kendisi dâhil)	1	88
	2	239
	3 ve üzeri	357
En sevdiği ders	Türkçe	36
	Matematik	40
	Hayat bilgisi	49
	Fen bilimleri	42
	Müzik	130
	Görsel sanatlar	188
	Beden eğitimi ve oyun	199

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla iki adet veri toplama aracından yararlanılmıştır.

- İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği
- Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği

#### **İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği**

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerini belirlemek için Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi”, “Mekânı ve Konumu Algılama”, “Sorumluluk Alma/Kurallara Uyma”, “Etik Davranma”, “Öğrenmesini Yönetme” ve “Kendini Tanıma ve Karar Verme” olmak üzere altı alt faktör ve 20 maddeden oluşan üçlü likert tipinde geliştirilen bir ölçektir. Ölçek, “hiçbir zaman”, “bazen” ve “her zaman” seçeneklerinden oluşmakta ve ölçekten en düşük 20 en yüksek 60 puan alınabilmektedir. Ölçeğin “Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değeri .82” olarak hesaplanırken bu araştırma için ölçeğin “Cronbach Alpha değeri .87” olarak hesaplanmıştır.

#### **Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği**

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Oker ve Tay (2020) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar”, “Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” ve “Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” olmak üzere üç alt faktör ve 16 maddeden oluşan üçlü likert tipinde geliştirilen bir ölçektir. Ölçek, “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta ve ölçekten en düşük 16 en yüksek 48 puan alınabilmektedir. Ölçeğin “Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değeri .88” olarak hesaplanırken bu araştırma için ölçeğin “Cronbach Alpha değeri .86” olarak hesaplanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ile Oker ve Tay (2020) tarafından geliştirilen “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplanmadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan etik kurul izni alınmış olup Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da araştırma izni alınmıştır. İzinler alındıktan sonra verilerin toplanacağı okullardaki idareciler ve öğretmenler tez çalışması hakkında bilgilendirilmiş, araştırmaya katılacak öğrencilere “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” dağıtılmıştır. Belirtilen formu doldurup izni alınan öğrencilere ölçekler hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden ölçekleri içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeklerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamında analiz edilmek üzere sayısal verilere dönüştürülmüştür. “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği”nde “hiçbir zaman” (1), “bazen” (2) ve “her zaman” (3); “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”nde ise “katılmıyorum” (1), “kısmen katılıyorum” (2) ve “katılıyorum” (3) değerleriyle belirtilmiştir. Araştırmadaki veriler SPSS programıyla analiz edilmiş olup öncelikle “Kolmogorov Smirnov testi” sonuçları, “Skewness-Kurtosis” değerleri ve “Histogram” grafikleriyle normallik dağılımları değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık değerlerinin “(-1) ile (+1)” aralığı, basıklık değerlerinin de “(-1) ile (+2)” aralığının dışında olmasından dolayı normal dağılım göstermediği şeklinde değerlendirilmiştir (Huck, 2008). Böylece nonparametrik testlerden “Mann Whitney U” ile “Kruskal Wallis” testleri kullanılmıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması için de Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda; “hesaplanan katsayı değerinin; 0.30’dan küçük olması ilişkinin zayıf, 0.30 – 0.70 arasında olması ilişkinin orta ve 0.70’den büyük olması ise yüksek” düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Köklü vd., 2007). Bu araştırmada, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin düzeyi Köklü vd. (2007) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre belirlenecektir.

## 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” ve “Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği”yle elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına, öğrencilerin öz yönetim becerilerinin cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu ilçe, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve en sevdiği ders değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğrencilerin öz yönetim becerilerine yönelik puanları

Alt Faktörler	Madde Sayısı	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	4	11.11	1.33	4.00	12.00
Mekânı ve konumu algılama	3	7.05	1.90	3.00	9.00
Sorumluluk alma/Kurallara uyma	4	10.85	1.49	4.00	12.00
Etik davranma	3	8.32	1.08	3.00	9.00
Öğrenmesini yönetme	3	8.00	1.15	3.00	9.00
Kendini tanıma ve karar verme	3	7.39	1.52	3.00	9.00
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	20	52.75	6.17	21.00	60.00

Tablo 4.2’ye göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarının  $\bar{x}=52.75$  olduğu bulunmuştur. Alt faktörlerdeki puanlara bakıldığında ise, doğayı koruma ve kaynak yönetimi alt faktör puanının  $\bar{x}=11.11$ , mekânı ve konumu algılama alt faktör puanının  $\bar{x}=7.05$ , sorumluluk alma/kurallara uyma alt faktör puanının  $\bar{x}=10.85$ , etik davranma alt faktör puanının  $\bar{x}=8.32$ , öğrenmesini yönetme alt faktör puanının  $\bar{x}=8.00$ , kendini tanıma ve karar verme alt faktör puanının  $\bar{x}=7.39$  olduğu görülmüştür. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarından alınabilecek en yüksek puanlara bakıldığında öğrencilerin öz yönetim beceri puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3.** Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Kadın	340.76	112790.50	57844.500	.802
	Erkek	344.13	121479.50		
Mekânı ve konumu algılama	Kadın	350.76	116102.00	55687.000	.275
	Erkek	334.75	118168.00		
Sorumluluk alma/Kurallara uyma	Kadın	349.90	115817.50	55971.500	.312
	Erkek	335.56	118452.50		
Etik davranma	Kadın	336.45	111364.50	56418.500	.367
	Erkek	348.17	122905.50		
Öğrenmesini yönetme	Kadın	337.71	111783.00	56837.000	.514
	Erkek	346.99	122487.00		
Kendini tanıma ve karar verme	Kadın	344.64	114074.50	57714.500	.778
	Erkek	340.50	120195.50		
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	Kadın	347.73	115097.50	56691.500	.501
	Erkek	337.60	119172.50		

Tablo 4.3'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında, anlamlı bir farklılığın sağlanmadığı bulunmuştur (U= 57844.500 p> .05; U= 55687.000 p> .05; U= 55971.500 p> .05; U= 56418.500 p> .05; U= 56837.000 p> .05; U= 57714.500 p> .05; U= 56691.500 p> .05). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerinin öz yönetim becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.



**Tablo 4.4.** Öğrencilerin okul türü değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Faktörler	Okul Türü	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Devlet	336.46	137613.00	53768.00	.275
	Özel	351.48	96657.00		
Mekânı ve konumu algılama	Devlet	336.46	137612.50	53767.500	.315
	Özel	351.48	96657.50		
Sorumluluk alma/Kurallara uyma	Devlet	332.21	135874.50	52029.500	.077
	Özel	357.80	98395.50		
Etik davranma	Devlet	335.89	137380.00	53535.000	.214
	Özel	352.33	96890.00		
Öğrenmesini yönetme	Devlet	321.56	131520.00	47675.000	.000
	Özel	373.64	102750.00		
Kendini tanıma ve karar verme	Devlet	339.80	138979.00	55134.000	.654
	Özel	346.51	95291.00		
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	Devlet	329.42	134733.00	50888.000	.034
	Özel	361.95	99537.00		

Tablo 4.4'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, sorumluluk alma/kurallara uyma, etik davranma, kendini tanıma ve karar verme alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılık sağlamadığı bulunmuştur (U= 53768.00  $p > .05$ ; U= 53767.500  $p > .05$ ; U= 52029.500  $p > .05$ ; U= 53535.000  $p > .05$ ; U= 55134.000  $p > .05$ ). Ancak öğrenmesini yönetme alt faktör puanları ile öğrencilerin öz yönetim becerileri puanlarının okul türü değişkenine göre özel okuldaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür (U=47675.000,  $p < .05$ ; U=50888.000,  $p < .05$ ). Özel okuldaki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerinden öğrenmesini yönetme alt faktör puanları ile öz yönetim becerileri puanlarının devlet okulundaki öğrencilere göre yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5.** Öğrencilerin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Okulun Bulunduğu İlçe	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	A ilçesi	392.82	3	32.861	.000	A-B
	B ilçesi	318.28				A-C
	C ilçesi	304.76				A-D
	D ilçesi	322.88				
Mekânı ve konumu algılama	A ilçesi	391.38	3	27.532	.000	A-B
	B ilçesi	327.88				A-C
	C ilçesi	300.17				A-D
	D ilçesi	320.43				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	A ilçesi	401.99	3	42.456	.000	A-B
	B ilçesi	323.08				A-C
	C ilçesi	295.40				A-D
	D ilçesi	309.73				
Etik davranma	A ilçesi	372.19	3	12.351	.006	A-B
	B ilçesi	327.86				A-C
	C ilçesi	320.47				A-D
	D ilçesi	331.01				
Öğrenmesini yönetme	A ilçesi	403.97	3	46.282	.000	A-B
	B ilçesi	313.92				A-C
	C ilçesi	290.03				A-D
	D ilçesi	329.19				
Kendini tanıma ve karar verme	A ilçesi	371.58	3	11.169	.011	-
	B ilçesi	341.88				A-C
	C ilçesi	311.31				-
	D ilçesi	328.32				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	A ilçesi	412.91	3	53.893	.000	A-B
	B ilçesi	320.57				A-C
	C ilçesi	281.98				A-D
	D ilçesi	311.22				

p< .05    **A:** A ilçesi                      **B:** B ilçesi                      **C:** C ilçesi                      **D:** D ilçesi

Tablo 4.5'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının okulun bulunduğu ilçeye göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin öz yönetim becerilerinde okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $X^2_{(3)} = 32.861$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 27.532$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 42.456$ ,

$p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 12.351$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 46.282$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 11.169$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 53.893$ ,  $p < .05$ ). Anlamli farklıliğin hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekânı ve konumu algılama, sorumluluk alma/kurallara uyma, etik davranma ve öğrenmesini yönetme alt faktörlerinin puanlarındaki anlamlı farkın A ilçesi ile B ilçesi, A ilçesi ile C ilçesi ve A ilçesi ile D ilçesindeki öğrenciler arasında A ilçesindeki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendini tanıma ve karar verme alt faktör puanlarında da A ilçesi ile C ilçesindeki öğrenciler arasında A ilçesindeki öğrenciler lehine olduğu görölmüştür. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda A ilçesindeki öğrencilerin öz yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6.** Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Anne Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	İlkokul	350.54	3	2.105	.551	-
	Ortaokul	320.36				
	Lise	345.03				
	Üniversite	335.79				
Mekânı ve konumu algılama	İlkokul	358.15	3	2.757	.431	-
	Ortaokul	337.20				
	Lise	335.12				
	Üniversite	326.61				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	İlkokul	355.56	3	5.694	.127	-
	Ortaokul	301.97				
	Lise	346.37				
	Üniversite	336.43				
Etik davranma	İlkokul	343.56	3	5.316	.150	-
	Ortaokul	307.12				
	Lise	346.39				
	Üniversite	362.20				
Öğrenmesini yönetme	İlkokul	349.11	3	2.641	.450	-
	Ortaokul	313.03				
	Lise	344.85				
	Üniversite	346.61				

**Tablo 4.6.** (devam) Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Anne Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Kendini tanıma ve karar verme	İlkokul	349.60	3	1.555	.670	-
	Ortaokul	325.63				
	Lise	346.42				
	Üniversite	329.76				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	İlkokul	356.44	3	4.267	.234	-
	Ortaokul	307.52				
	Lise	344.57				
	Üniversite	333.76				

Tablo 4.6'ya göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)}= 2.105$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 2.757$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 5.694$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 5.316$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 2.641$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 1.555$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 4.267$ ,  $p> .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerinin öz yönetim becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı ifade edilebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Baba Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	İlkokul	349.00	3	.933	.818	-
	Ortaokul	348.06				
	Lise	335.49				
	Üniversite	348.55				
Mekânı ve konumu algılama	İlkokul	367.61	3	3.460	.326	-
	Ortaokul	343.17				
	Lise	344.33				
	Üniversite	323.63				

**Tablo 4.7.** (devam) Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Baba Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	İlkokul	361.80	3	4.481	.214	-
	Ortaokul	361.77				
	Lise	327.19				
	Üniversite	348.78				
Etik davranma	İlkokul	357.10	3	1.782	.619	-
	Ortaokul	348.15				
	Lise	333.89				
	Üniversite	346.60				
Öğrenmesini yönetme	İlkokul	350.39	3	3.173	.366	-
	Ortaokul	331.19				
	Lise	332.96				
	Üniversite	361.59				
Kendini tanıma ve karar verme	İlkokul	348.65	3	1.045	.790	-
	Ortaokul	327.53				
	Lise	347.79				
	Üniversite	337.13				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	İlkokul	366.98	3	1.971	.579	-
	Ortaokul	340.57				
	Lise	335.86				
	Üniversite	341.12				

Tablo 4.7'ye göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)} = .933$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 3.460$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 4.481$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 1.782$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 3.173$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 1.045$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 1.971$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerinin öz yönetim becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin anne mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.8.** Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Anne Mesleği	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Ev hanımı	331.48	3	5.300	.151	-
	Memur	369.65				
	İşçi	347.51				
	Diğer	363.84				
Mekânı ve konumu algılama	Ev hanımı	339.87	3	.929	.818	-
	Memur	347.99				
	İşçi	333.34				
	Diğer	360.09				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	Ev hanımı	335.23	3	13.761	.003	A-D
	Memur	369.72				B-C
	İşçi	294.82				C-D
	Diğer	396.26				
Etik davranma	Ev hanımı	337.74	3	6.297	.098	-
	Memur	363.27				
	İşçi	312.71				
	Diğer	371.72				
Öğrenmesini yönetme	Ev hanımı	329.34	3	7.656	.054	-
	Memur	376.63				
	İşçi	341.41				
	Diğer	372.87				
Kendini tanıma ve karar verme	Ev hanımı	335.13	3	5.331	.149	-
	Memur	347.56				
	İşçi	332.61				
	Diğer	390.79				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	Ev hanımı	331.66	3	9.274	.026	A-B
	Memur	374.88				A-D
	İşçi	316.09				C-D
	Diğer	387.96				

p < .05      **A:** Ev hanımı    **B:** Memur      **C:** İşçi      **D:** Diğer

Tablo 4.8'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının anne mesleği değişkenine göre farklılık durumunu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt faktörlerden "sorumluluk alma/ kurallara uyma" alt faktörü ile öğrencilerin öz yönetim becerilerinin anne mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $X^2_{(3)} = 13.761$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 9.274$ ,  $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden

yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile sorumluluk alma/kurallara uyma alt faktörünün puanlarındaki anlamlı farkın ev hanımı ile diğer ve işçi ile diğer meslek grubundaki anneler arasında diğer meslek grubuna sahip annelerin öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sorumluluk alma/kurallara uyma alt faktör puanlarında ortaya çıkan bir diğer anlamlı farkın memur ile işçi meslek grubuna sahip anneler arasında memur annelerin öğrencileri lehine olduğu, öğrencilerin öz yönetim becerilerinde ortaya çıkan bir diğer anlamlı farkın ise ev hanımı ile memur meslek grubuna sahip anneler arasında öğrencilerin öz yönetim becerilerinin memur annelerin öğrencileri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda diğer meslek grubundaki annelerin öğrencilerin öz yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin baba mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Baba Mesleği	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Memur	326.12	2	7.777	.020	A-C
	İşçi	329.78				B-C
	Diğer	368.29				
Mekânı ve konumu algılama	Memur	334.62	2	.405	.817	-
	İşçi	341.17				
	Diğer	348.08				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	Memur	309.61	2	6.255	.044	A-C
	İşçi	339.49				
	Diğer	362.18				
Etik davranma	Memur	328.31	2	4.579	.101	-
	İşçi	333.87				
	Diğer	361.38				
Öğrenmesini yönetme	Memur	326.55	2	12.454	.002	A-C
	İşçi	323.51				B-C
	Diğer	376.89				
Kendini tanıma ve karar verme	Memur	349.36	2	1.364	.506	-
	İşçi	333.81				
	Diğer	351.61				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	Memur	327.58	2	5.409	.067	-
	İşçi	330.50				
	Diğer	366.50				

p< .05      **A:** Memur      **B:** İşçi      **C:** Diğer

Tablo 4.9'a göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, alt faktörlerden “doğayı koruma ve kaynak yönetimi”, “sorumluluk alma/ kurallara uyma” ve “öğrenmesini yönetme” alt faktörlerinin baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}= 7.777, p< .05$ ;  $X^2_{(3)}= 6.255, p< .05$ ;  $X^2_{(3)}= 12.454, p< .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerinin doğayı koruma ve kaynak yönetimi, sorumluluk alma/ kurallara uyma ve öğrenmesini yönetme alt faktör puanlarındaki anlamlı farkın memur ile diğer meslek grubundaki babalar arasında diğer meslek grubuna sahip babaların öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca doğayı koruma ve kaynak yönetimi ile öğrenmesini yönetme alt faktör puanlarındaki anlamlı farkın işçi ile diğer meslek grubundaki babalar arasında diğer meslek grubuna sahip babaların öğrencileri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda diğer meslek grubundaki babaların öğrencilerin öz yönetim becerilerinden doğayı koruma ve kaynak yönetimi, sorumluluk alma/kurallara uyma ve öğrenmesini yönetme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.10.** Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Kardeş sayısı	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	1	358.01	2	1.966	.374	-
	2	349.84				
	3 ve üzeri	333.77				
Mekânı ve konumu algılama	1	350.56	2	.357	.836	-
	2	345.36				
	3 ve üzeri	338.60				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	1	317.47	2	2.275	.321	-
	2	352.31				
	3 ve üzeri	342.11				
Etik davranma	1	346.29	2	.626	.731	-
	2	348.38				
	3 ve üzeri	337.63				



**Tablo 4.10.** (devam) Öğrencilerin kardeş sayısı değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Kardeş sayısı	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Öğrenmesini yönetme	1	332.85	2	2.573	.276	-
	2	358.03				
	3 ve üzeri	334.48				
Kendini tanıma ve karar verme	1	328.79	2	1.273	.529	-
	2	352.90				
	3 ve üzeri	338.92				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	1	337.49	2	2.057	.358	-
	2	357.15				
	3 ve üzeri	333.93				

p< .05      **A:** 1      **B:** 2      **C:** 3 ve üzeri

Tablo 4.10'a göre, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)}= 1.966$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= .357$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 2.275$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= .626$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 2.573$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 1.273$ ,  $p> .05$ ;  $X^2_{(3)}= 2.057$ ,  $p> .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerinin öz yönetim becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir.

İlkökul 3. sınıf öğrencilerinin en sevdiği ders değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanları Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.11.** Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	En sevdiği ders	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	Türkçe	336.49	6	7.280	.296	-
	Matematik	324.75				
	Hayat bilgisi	380.15				
	Fen bilimleri	313.48				
	Müzik	338.60				
	Görsel sanatlar	327.69				
	Beden eğitimi ve oyun	360.55				

**Tablo 4.11.** (devam) Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre öz yönetim becerilerine yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	En sevdiği ders	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Mekânı ve konumu algılama	Türkçe	330.35	6	9.664	.140	-
	Matematik	298.80				
	Hayat bilgisi	360.41				
	Fen bilimleri	357.49				
	Müzik	362.65				
	Görsel sanatlar	314.98				
Sorumluluk alma/ Kurallara uyma	Beden eğitimi ve oyun	358.75	6	13.476	.036	A-C B-C B-G C-F F-G
	Türkçe	306.29				
	Matematik	299.13				
	Hayat bilgisi	386.90				
	Fen bilimleri	349.99				
	Müzik	349.72				
	Görsel sanatlar	316.17				
Beden eğitimi ve oyun	365.42					
Etik davranma	Türkçe	325.67	6	6.715	.348	-
	Matematik	349.75				
	Hayat bilgisi	353.54				
	Fen bilimleri	341.21				
	Müzik	346.85				
	Görsel sanatlar	318.95				
Öğrenmesini yönetme	Beden eğitimi ve oyun	361.04	6	9.471	.149	-
	Türkçe	365.17				
	Matematik	358.65				
	Hayat bilgisi	356.29				
	Fen bilimleri	307.29				
	Müzik	346.67				
	Görsel sanatlar	314.29				
Beden eğitimi ve oyun	363.12					
Kendini tanıma ve karar verme	Türkçe	333.29	6	2.779	.836	-
	Matematik	358.23				
	Hayat bilgisi	345.58				
	Fen bilimleri	338.07				
	Müzik	359.64				
	Görsel sanatlar	326.41				
Öğrencilerin öz yönetim becerileri	Beden eğitimi ve oyun	345.19	6	12.798	.046	C-F E-F F-G
	Türkçe	333.10				
	Matematik	322.16				
	Hayat bilgisi	371.08				
	Fen bilimleri	328.80				
	Müzik	353.50				
	Görsel sanatlar	306.19				
Beden eğitimi ve oyun	371.26					

p < .05      **A:** Türkçe    **B:** Matematik    **C:** Hayat bilgisi    **D:** Fen bilimleri    **E:** Müzik  
**F:** Görsel Sanatlar    **G:** Beden Eğitimi ve Oyun

Tablo 4.11'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile alt faktör puanlarının öğrencinin en sevdiği ders değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi incelendiğinde, alt faktörlerden "sorumluluk alma/ kurallara uyma" alt faktörü ile öğrencilerin öz yönetim becerilerinin öğrencinin en sevdiği ders değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $X^2_{(3)}= 13.476$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)}= 12.798$ ,  $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile sorumluluk alma/kurallara uyma alt faktörünün puanlarındaki anlamlı farkın hayat bilgisi ile görsel sanatlar derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrenciler arasında hayat bilgisi dersini en sevdiği ders olarak belirtenler lehine, görsel sanatlar ile beden eğitimi ve oyun derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrenciler arasında beden eğitimi ve oyun dersini en sevdiği ders olarak belirtenler lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca sorumluluk alma/kurallara uyma alt faktörünün puanlarındaki anlamlı farkın Türkçe ile hayat bilgisi ve matematik ile hayat bilgisi derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrenciler arasında hayat bilgisi dersini en sevdiği ders olarak belirtenler lehine, matematik ile beden eğitimi ve oyun derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrenciler arasında Beden eğitimi ve oyun dersini en sevdiği ders olarak belirtenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin öz yönetim becerileri puanları arasındaki anlamlı farkın müzik ile görsel sanatlar derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrenciler arasında müzik dersini en sevdiği ders olarak belirtenler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda öğrencilerin hayat bilgisi ve beden eğitimi ve oyun derslerini en sevdiği ders olarak belirten öğrencilerin öz yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### **4.2. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Tutumlarına Yönelik Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına, öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarının cinsiyet, okul türü, okulun bulunduğu ilçe, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, kardeş sayısı ve en sevdiği ders değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.12.** Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları

Alt Faktörler	Madde Sayısı	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	6	15.48	2.87	6.00	18.00
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	5	12.94	2.62	5.00	15.00
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	5	12.58	2.41	5.00	15.00
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	16	41.01	6.36	18.00	48.00

Tablo 4.12’ye göre ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının  $\bar{x}=41.01$  olduğu bulunmuştur. Alt faktörlerdeki puanlara bakıldığında ise, “Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar” alt faktör puanının  $\bar{x}=15.48$ , “Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” alt faktör puanının  $\bar{x}=12.94$  ve “Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” alt faktör puanının  $\bar{x}=12.58$  olduğu görülmüştür. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarından alınabilecek en yüksek puanlara bakıldığından öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.13.** Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Kadın	354.47	117329.00	54460.000	.113
	Erkek	331.28	116941.00		
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Kadın	351.88	116471.50	55317.500	.207
	Erkek	333.71	117798.50		
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Kadın	352.92	116815.00	54974.000	.174
	Erkek	332.73	117455.00		
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	Kadın	356.46	117987.50	53801.500	.073
	Erkek	329.41	116282.50		

Tablo 4.13'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında, anlamlı bir farklılığın sağlanmadığı bulunmuştur (U= 54460.000  $p > .05$ ; U= 55317.500  $p > .05$ ; U= 54974.000  $p > .05$ ; U= 53801.500  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı ifade edilebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.14.** Öğrencilerin okul türü değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Faktörler	Okul Türü	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Devlet	348.37	142483.50	53836.500	.328
	Özel	333.77	91786.50		
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Devlet	337.54	138054.00	91786.500	.401
	Özel	349.88	96216.00		
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Devlet	347.00	141924.00	54396.000	.459
	Özel	335.80	92346.00		
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	Devlet	343.02	140296.50	56023.500	.932
	Özel	341.72	93973.50		

Tablo 4.14'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının okul türü değişkenine göre farklılığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında anlamlı bir farklılığın sağlanmadığı bulunmuştur (U= 53836.500  $p > .05$ ; U= 91786.500  $p > .05$ ; U= 54396.000  $p > .05$ ; U= 56023.500  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda okul türü değişkeninin öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı ifade edilebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.15.** Öğrencilerin okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Okulun Bulunduğu İlçe	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	A ilçesi	363.43	3	7.355	.061	-
	B ilçesi	349.45				
	C ilçesi	315.41				
	D ilçesi	329.69				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	A ilçesi	372.74	3	11.498	.009	A-B A-C
	B ilçesi	331.98				
	C ilçesi	313.27				
	D ilçesi	336.99				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	A ilçesi	381.37	3	16.218	.001	A-B A-C A-D
	B ilçesi	317.68				
	C ilçesi	316.38				
	D ilçesi	331.05				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	A ilçesi	383.59	3	18.475	.000	A-B A-C A-D
	B ilçesi	327.71				
	C ilçesi	306.35				
	D ilçesi	328.94				

p < .05    **A:** A ilçesi                      **B:** B ilçesi                      **C:** C ilçesi                      **D:** D ilçesi

Tablo 4.15'e göre, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının okulun bulunduğu ilçeye göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, “Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” ve “Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” alt faktörleri ile öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarında okulun bulunduğu ilçe değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)} = 11.498$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 16.218$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 18.475$ ,  $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumları ile “Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” ve “Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar” alt faktörlerinin puanlarındaki anlamlı farkın A ilçesi ile B ilçesi ve A ilçesi ile C ilçesindeki öğrenciler arasında A ilçesindeki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumları ve hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar alt faktör puanlarında da A ilçesi ile D ilçesindeki öğrenciler arasında A ilçesindeki

öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda A ilçesindeki öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16.** Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Anne Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	İlkokul	367.74	3	11.278	.010	A-B
	Ortaokul	295.29				A-D
	Lise	343.75				B-C
	Üniversite	318.31				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	İlkokul	358.13	3	4.110	.250	-
	Ortaokul	318.48				
	Lise	342.86				
	Üniversite	323.82				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	İlkokul	361.57	3	4.044	.257	-
	Ortaokul	328.44				
	Lise	335.95				
	Üniversite	323.77				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	İlkokul	367.08	3	8.492	.037	A-B
	Ortaokul	301.48				
	Lise	339.39				
	Üniversite	325.59				

p < .05      **A:** İlkokul      **B:** Ortaokul      **C:** Lise      **D:** Üniversite

Tablo 4.16’ya göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, hayat bilgisi dersine ilişkin olumsuz tutumlar alt faktörü ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık sağladığı ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)} = 11.278$ ,  $p < .05$ ;  $X^2_{(3)} = 8.492$ ,  $p > .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumları ile hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar alt faktör puanlarındaki anlamlı farkın anne eğitim durumu ilkokul ile ortaokuldaki öğrenciler arasında ilkokuldaki öğrenciler lehine

olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17.** Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Baba Eğitim Durumu	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	İlkokul	411.83	3	16.525	.001	A-B
	Ortaokul	342.47				A-C
	Lise	330.35				A-D
	Üniversite	323.28				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	İlkokul	376.52	3	4.804	.187	-
	Ortaokul	332.35				
	Lise	331.70				
	Üniversite	347.54				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	İlkokul	379.36	3	4.702	.195	-
	Ortaokul	341.56				
	Lise	331.79				
	Üniversite	340.66				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	İlkokul	403.99	3	12.767	.005	A-B
	Ortaokul	340.51				A-C
	Lise	324.39				A-D
	Üniversite	340.13				

p< .05

Tablo 4.17’ye göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, hayat bilgisi dersine ilişkin olumsuz tutumlar alt faktörü ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık sağladığı ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)}= 16.525$ ,  $p< .05$ ;  $X^2_{(3)}= 12.767$ ,  $p> .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Bu testin sonucunda, öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumları ile hayat bilgisi dersine ilişkin olumsuz tutumlar alt faktör puanlarındaki anlamlı farkın anne eğitim durumu ilkokul ile ortaokul, lise ve üniversitedeki öğrenciler arasında ilkokuldaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sonuçları doğrultusunda baba eğitim



durumu ilkokul olan öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin anne mesleği değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.18.** Öğrencilerin anne mesleği değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Anne Mesleği	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Ev hanımı	343.06	3	.694	.875	-
	Memur	336.49				
	İşçi	333.75				
	Diğer	357.49				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Ev hanımı	339.50	3	3.247	.355	-
	Memur	354.61				
	İşçi	317.49				
	Diğer	368.99				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Ev hanımı	339.29	3	2.887	.409	-
	Memur	348.79				
	İşçi	322.30				
	Diğer	374.06				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	Ev hanımı	338.62	3	2.896	.408	-
	Memur	349.72				
	İşçi	323.91				
	Diğer	375.13				

p < .05

Tablo 4.18’e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının anne mesleği değişkenine göre farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları anne mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)} = .694$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 3.247$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 2.887$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 2.896$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda anne mesleği değişkeninin öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılık sağlamadığı söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin baba mesleği değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19.** Öğrencilerin baba mesleği değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Baba Mesleği	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Memur	317.55	2	2.256	.324	-
	İşçi	347.72				
	Diğer	346.79				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Memur	344.52	2	1.935	.380	-
	İşçi	332.96				
	Diğer	355.08				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Memur	326.34	2	1.073	.585	-
	İşçi	342.97				
	Diğer	349.41				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	Memur	328.98	2	1.597	.450	-
	İşçi	338.31				
	Diğer	354.77				

p < .05

Tablo 4.19'a göre, ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının baba mesleği değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)} = 2.256$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = .380$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 1.073$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = .1597$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda baba mesleği değişkeninin öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılık sağlamadığı söylenebilir.

İlkökul 3. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanları Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20.** Öğrencilerin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Kardeş sayısı	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	1	310.72	2	5.821	.054	-
	2	363.88				
	3 ve üzeri	336.02				

**Tablo 4.20.** (devam) Öğrencilerin kardeş sayısı (kendisi dâhil) değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	Kardeş sayısı	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	1	311.98	2	8.480	0.14	A-B
	2	369.74				B-C
	3 ve üzeri	331.79				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	1	316.52	2	3.425	.180	-
	2	358.67				
	3 ve üzeri	338.08				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	1	314.72	2	7.013	.030	A-B
	2	368.64				B-C
	3 ve üzeri	331.85				
p< .05	<b>A:</b> 1	<b>B:</b> 2	<b>C:</b> 3 ve üzeri			

Tablo 4.20'ye göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, “Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar” alt faktör ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık sağladığı ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)}= 8.480$ ,  $p< .05$ ;  $X^2_{(3)}= 7.013$ ,  $p< .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Test sonucunda, öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar alt faktörünün puanlarındaki anlamlı farkın 1 ile 2 ve 2 ile 3 ve üzeri kardeş (kendisi dahil) sayısı olan öğrenciler arasında 2 kardeş sayısı olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda kardeş sayısı (kendisi dahil) 2 olan öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin en sevdiği ders değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumları Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.21.** Öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Faktörler	En sevdiği ders	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Hayat bilgisi dersine yönelik olumsuz tutumlar	Türkçe	340.85	6	8.725	.190	-
	Matematik	337.89				
	Hayat bilgisi	354.48				
	Fen bilimleri	371.81				
	Müzik	367.00				
	Görsel sanatlar	310.72				
	Beden eğitimi ve oyun	348.61				
Hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar	Türkçe	313.39	6	9.562	.144	-
	Matematik	320.46				
	Hayat bilgisi	368.66				
	Fen bilimleri	335.39				
	Müzik	367.55				
	Görsel sanatlar	315.76				
	Beden eğitimi ve oyun	356.15				
Hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar	Türkçe	307.88	6	8.003	.238	-
	Matematik	302.79				
	Hayat bilgisi	382.70				
	Fen bilimleri	355.25				
	Müzik	349.28				
	Görsel sanatlar	324.36				
	Beden eğitimi ve oyun	356.87				
Öğrencilerin Hayat bilgisi dersi tutumları	Türkçe	311.71	6	8.890	.180	-
	Matematik	321.01				
	Hayat bilgisi	375.38				
	Fen bilimleri	354.46				
	Müzik	360.36				
	Görsel sanatlar	314.20				
	Beden eğitimi ve oyun	356.83				

p < .05

**A:** Türkçe **B:** Matematik **C:** Hayat bilgisi **D:** Fen bilimleri **E:** Müzik  
**F:** Görsel Sanatlar **G:** Beden Eğitimi ve Oyun

Tablo 4.21'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile alt faktör puanlarının öğrencinin en sevdiği ders değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarında, tüm alt faktörler ile öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları öğrencinin en sevdiği ders değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ( $X^2_{(3)} = 8.725$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 9.562$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 8.003$ ,  $p > .05$ ;  $X^2_{(3)} = 8.890$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgunun sonuçları

doğrultusunda öğrencinin en sevdiği ders değişkeninin öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılık sağlamadığı söylenebilir.

### 4.3. İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerileri ile Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22.** İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait Spearman korelasyon analizi sonuçları

	Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları
Öğrencilerinin Öz Yönetim Becerileri	.623**

\*\*p< .01

Tablo 4.22’ye göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öz yönetim becerileriyle Hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .623$ ;  $p < .01$ ). Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda öğrencilerin öz yönetim beceri puanları arttıkça hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının da artacağı veya öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arttıkça öz yönetim becerilerinin de artacağı söylenebilir.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin yapılan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve Karakuş'un (2018) çalışmalarında öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Gültekin (2015) tarafından hayat bilgisi dersindeki etkin öğrenme uygulamalarının ilkokul öğrencilerinin öz yönetim becerilerine olan etkisini tespit etmek için yapılan çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz yönetim becerilerinin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Alanyazında öz yönetim kavramının tam karşılığı olmasa da bu kavram yerine kullanılarak yapılan çalışmalarda (Gür, 2018; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017) da bu becerilerin öğrencilerde yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile tüm alt faktörlere yönelik puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2023) çalışmasında öğrencilerin öz yönetim algıları ile alt boyutlara yönelik puanlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin öz kontrol ve toplam öz yönetim puanlarının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin öğrenmesini yönetme alt faktör puanları ile öğrencilerin öz yönetim becerileri puanlarının okul türüne göre özel okuldaki öğrenciler lehine anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile tüm alt faktörlere yönelik puanların okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serin (2021) çalışmasında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ikamet ettikleri yere göre anlamlı farklılığa sebep olduğu bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile tüm alt faktörlere yönelik puanların anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2023) çalışmasında öğrencilerin öz yönetim algıları ile alt boyutlara yönelik puanlarında anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin sorumluluk alma/ kurallara uyma alt faktörü ile öğrencilerin öz yönetim becerilerinde anne mesleği değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz yönetim becerilerinin doğayı koruma ve kaynak yönetimi, sorumluluk alma/ kurallara uyma ve öğrenmesini yönetme alt faktör puanlarında baba mesleği değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerine yönelik puanları ile tüm alt faktöre yönelik puanların kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelik'in (2023) çalışmasında öğrencilerin öz yönetim algıları ile alt boyutlara yönelik puanlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Mercan'ın (2019) çalışmasında ise öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerilerinin sorumluluk alma/ kurallara uyma alt faktörü ile öğrencilerin öz yönetim becerilerinde öğrencinin en sevdiği ders değişkeninin anlamlı farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oker ve Tay (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Hocaoğulları'nın (2022) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Batmaz'ın (2021) çalışmasında da ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Hayat bilgisi tutumlarıyla ilgili gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda (Dumaz vd., 2023; Turan ve Emir, 2022; Baş vd., 2021; Ekinci-Işık, 2007; İra vd., 2019; Gündoğan, 2017; Yavuz, 2017; Bütün-Kar, 2021) da öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin tutumlarında deney grubu ön-son test puanlarında anlamlı farklılıkların görüldüğü bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile tüm alt faktörlere yönelik puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Batmaz (2021) ve Hocaoğulları'nın (2022) çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarının cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin'in (2020) çalışmasında ise öğrencilerin hayat Bilgisi dersi tutumlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Eren vd. (2015), Tiryaki (2018) ve Palavan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile tüm alt faktörlere yönelik puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2020) tarafından yapılan çalışmada ilkökul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar ve hayat bilgisi dersine yönelik olumlu tutumlar alt faktör puanları ile öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarında okulun bulunduğu ilçe değişkeninin anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2020) ve Hocaoğulları'nın (2022) çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında öğrenim görülen yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Çakabay vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada ilkökulu farklı yerleşim yerlerinde okuyan öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Nitekim Gungor ve Kocbeker-Eid, (2021) de yaşam biçimlerinin çocukların tutumlarını etkilediğini vurgulamıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine ilişkin olumsuz tutumlar alt faktör puanları ile öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarında anne ve baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hocaoğulları'nın (2022) çalışmasında anne ve baba eğitim durumlarının, öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile tüm alt faktörlere yönelik puanların anne ve baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Oker'in (2019) çalışmasında anne ve baba eğitim durumlarının, öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak Hocaoğulları'nın (2022) çalışmasında ise anne ve baba eğitim durumlarının,



öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutumlarında anlamlı farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi içeriğine yönelik olumlu tutumlar alt faktör puanları ile öğrencilerin hayat bilgisi dersi tutum puanlarında kardeş sayısı (kendisi dahil) değişkeninin anlamlı farklılık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi tutum puanları ile tüm alt faktörlere yönelik puanların öğrencinin en sevdiği ders değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna bulunmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasında “pozitif yönlü”, “orta düzeyde” anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgunun sonuçları doğrultusunda öğrencilerin öz yönetim beceri puanları arttıkça hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının da artacağı veya öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arttıkça öz yönetim becerilerinin de artacağı söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerinin öz yönetim becerileriyle hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle ilgili farklı sınıf düzeylerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin öz yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersi tutumları nicel veri toplama araçları dışındaki gözlem, görüşme gibi araçlarla belirlenebilir.
- Öğrencilerin öz yönetim becerileri ve hayat bilgisi dersi tutumlarının derinlemesine ele alındığı farklı çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Hayat bilgisi derslerinde öz yönetim becerilerini etkileyen diğer faktörlere (kazanım, okul dışı etkinlik vb.) yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Hayat bilgisi ve öz yönetim becerileri arasındaki ilişkiler boylamsal düzeyde yapılacak araştırmalarla incelenebilir.
- Hayat bilgisi dersi tutumlarına yönelik etki edebilecek öğretmen tutumları, öğretmen mizaçları, öğrenme stilleri gibi değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.

## 6. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. ve Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guide to inclusive practices: student-directed learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27-58.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(1), 54-55.
- Akinoğlu, O. (2005). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-13). Pegem A Yayıncılık.
- Aksoy, A. B. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri. S. Güven ve S. Kaymakçı (Eds.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s.134-179). PegemA yayıncılık.
- Alkın-Şahin, S. (2013). 1998 ilköğretim programı (Hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s.177-207). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Altun, T. ve Güler, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 54-78. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.671854>
- Anderson, L.W. (1988). Attitude measurement: attitudes and their measurement. In Keeves, J. P. (Ed.), *Educational research methodology and measurement: an international handbook*. New York: Pergamon Press.

- Arsal, Z. (2010). Öz düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-12.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Aşkın-Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85-100.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Baş, M., Işık Tertemiz N. ve Tay, B. (2021). Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin derslere karşı tutum düzeylerine etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 158-180.
- Batmaz, O. (2021a). İlkokul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde eğlenme düzeyleri ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1535-1547.  
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.934527>
- Batmaz, O. (2021b). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersindeki pratik bilgilerinin incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Baymur, A. F. (1937). *Hayat bilgisi öğretimi*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Baysal, N. (2006). Hayat bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. S. Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı içinde* (s.13-29). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bektaş, Ö. (2001). *Hayat bilgisi öğretimi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

- Berger, D. S. (2003). *The effects of learning self-management on student desire and ability to self- management, self-efficacy, academic performance, and retention*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Albany State University, New York.
- Bıkmaz, F. (2013). 1924 İlkemekteplerin müfredat programı. F. D. Gözütok, ve F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s.45-72). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bonwell, C. C. ve J. Eison (1991). *Active learning creating excitement in the classroom*.
- Boyko, M. (2019). Student-centered learning in the quality management process of future teacher professional training. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (4 (31), 41–45.
- Brandon, A. F ve All, C. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspective*, 31, 89-92.
- Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne ilkokul programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 377-393.
- Burgess, D. J., & Mayer-Smith, J. (2011). Listening to children: perceptions of nature. *Journal of Natural History Education and Experience*, 5, 27–43.
- Butler, D. L ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Bütün-Kar, E. (2021). The effect of using concept cartoons in life science lesson on students' attitudes towards life science course. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1291-1316.  
<http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.842099>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Ceylan, B. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde ödev öz düzenlemesi eğitiminin öğrencilerin akademik özyeterlik, problem çözme becerileri ve ders başarıları üzerindeki etkileri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*, (Çev. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Publishing.
- Çakabay, S., Mete, P., & Ketenalp, B. (2023). Şehir Merkezi ile Köy Okulu Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Başarı ve Tutumlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2388-2408. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1266505>
- Çakar U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duydu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çatalbaş, A. ve Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal becerilerin öğretiminde kendi kendini yönetme tekniği ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çelik, E. (2023). *4-6. sınıf öğrencilerinin özkontrol-özyönetim algılarının ölçülmesi ve fen eğitimine yönelik önyargılarının incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Çetin, B. (2020). İlkokul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 979-990. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.645269>

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çokçalışkan, H. (2019). *Özdüzenlemeli fen öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin özdüzenleme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına etkisi*, [Basılmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerileri. B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.399-435). Ankara: Pegem.
- Dickerson, E. A. ve C. F. Creedon. (1981). Self selection of standards by children: The relative effectiveness of pupil-selected and teacher-selected standards of performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 425-433.
- Dincer-Çengelöglü, G. (2005). *Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen hayat bilgisi dersi öğretim etkinliklerinin öğrenci başarı tutumuna etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doleman, G. (2007). An el-based theory of performance. C. Cherniss, ve D., Goleman (Eds.) *The emotional intelligent workplace içinde* (ss. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Durmaz, M., Topcam, A. B., Sönmez, M. ve Baysal, Z. N. (2023). Etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 52(240), 3083-3112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1181730>
- Efendioğlu, A., Berkant, H. G. ve Arslantaş, Ö. (2010, Mayıs). John Dewey'in Türk maarifi hakkında raporu ve Türk eğitim sistemi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş bildiri*, Ayvalık, Balıkesir.
- Ekinci-Işık, D. (2007). *Hayat Bilgisi öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin akademik başarı, yaratıcı düşünme, kalıcılık, Hayat Bilgisi dersine karşı tutum düzeylerine etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.

- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-105.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, C. D., Bayrak, B. K., ve Benzer, E. (2015). The Examination of Primary School Students' Attitudes Toward Science Course and Experiments in Terms of Some Variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1006–1014.
- Erkan, S. (1996). Cumhuriyetten günümüze ilkökul programları ve hayat bilgisi programı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 220, 19-24.
- Ertürk-Kara, H.G. ve Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224- 1239.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Field,, L., Martin, J., Miller, R., Ward, M. ve Wehmeyer, M. (1998). Self determination persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Prentice-Hall.
- Frayne, C. A., ve Geringer, J. M. (2000). Self-management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Journal of applied psychology*, 85(3), 361.
- Fuat, A. (1932). *Toplu tedris, nazariyyat ve tatbikatı*. Ankara: Ankara Muallimler Birliği Neşriyatı.
- Godwin, J. L., Neck, C. P. ve Houghton, J. D. (1999). The impact of thought self-leadership on individual goal performance: A cognitive perspective. *Journal of Management development*, 18(2), 153-170.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zeka neden IQ'dan daha önemli?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). Varlık/ Bilim.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 44- 64.

- Grier, V. ve Kreiner, D. (2009). Incorporating active learning with PowerPoint-based lectures using content-based questions. *Teaching of Psychology*, 36, 134-139.
- Gungor, I., ve Kocbeker Eid, B. N. (2021). Being a student in a village primary school from an ethnographic perspective. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 129-155.
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Hayat bilgisi programları ve öğretimi*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.
- Gündoğan, A. (2017). *Hayat bilgisi dersinde otantik görev temelli öğrenme ortamlarını öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları*, [Basılmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde "sorumluluk" değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*, [Basılmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gür, D. (2018). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gürdal, A., Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Güven, M. G. (2010). *Türkiye' de ilköğretim hayat bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güven, S. ve Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- Güven, S. ve Kaymakçı, S., (2016). 2015 Hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programının tanıtımı. S. Güven, ve s. Kaymakçı (Eds.), *Hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.62-79). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hocaoğulları, B. (2022). *İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile hayat bilgisi ders tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.



- Hodge, S. (2010). Student-centred learning in higher education and adult education. Occasional Paper on Learning and Teaching at UniSA.
- Horowitz, I. A. ve Bordens, K. S. (1995). *Social psychology*. London: Mayfield Publishing Company
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: *Değerler eğitimi*. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- İra, N., İra, G. O. ve Geçer, A. (2019). Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 270-287.
- Johson, P. (2011). Actively pursuing knowledge in the college classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(6), 17-30.
- Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Maya akademi.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 39(39), 384-419.
- Kadiyono, A. L. ve Hafiar, H. (2017). The role of academic self-management in improving students' academic achievement. In *Ideas for 21st Century Education* (pp. 117-120). Routledge.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Psychology Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Toward a socially relevant and culturally sensitive career in psychology. *Working at the Interface of Cultures: Eighteen Lives in Social Science*, 120.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3. Sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati*

- becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kalaycı, N. (1988). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim; Hükümet programları ve uygulamaları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kalaycı, N. (2000). 1968 Sonrası gelişmeler. A. Tazebay (Ed.), *İlköğretim programları ve gelişmeler: program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi* içinde (s.125-176). Ankara: Nobel.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 3(2), 433-461.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-280.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: research, issues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology* (pp.178-220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). 2. sınıf hayat bilgisi kazanımlarının alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi ve düzeylerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 34-62. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.002>
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Active learning in physics teaching. Energy education science and technology: *Social and Educational Studies*, 1(1), 27-50.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, S. (2009). Hayat bilgisi öğretim programındaki duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi, [Basılmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Kılıç, Z. ve Gültekin, M. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- Kılıçoğlu, S., Araz, N. ve Devrim, H. (1973). “*Tutum*”. *Meydan Larousse. Büyük lügat ve ansiklopedi*. İstanbul: Meydan Yayınları.
- Kılıç-Özün, S. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- King-Sears, M. E. ve Bonfils, A. K. (1999). Self-management instruction for middle school students with LD and ED. *Intervention in School and Clinic*, 35(2), 96-107.
- Kocaoluk, F. ve Kocaoluk, M. Ş. (1998). *İlköğretim okulu programı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- Koçdar, S. (2015). Çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejiler ve araçlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Köseoğlu, E. ve Boyacı, S. D. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik öz-yönetim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of History School*, 59, 2495-2517. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62591>
- Lubbers, C. A. ve Gorcyca, D. A. (1997). Using active learning in public relations instructions: Demographic predictors of faculty use. *Public Relations Review*, 23(1), 67-80.
- Manna, R., ve Mete, J. (2020). Attitude towards life science and its effects on academic achievement at secondary school student.. *Editorial Board*, 9(2), 17-24.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Mayer, J. D., Salovey, P. ve Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

- McClelland, M. M., ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New directions for child and adolescent development*, 2011(133), 29-44.
- Medland, B. M. (1990). *Self-management strategies, theory, curriculum and teaching procedure*. London: Praeger Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Mentiş-Taş, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.
- Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2010(1), 20-37.
- Meyers, C. ve Jones, T. B. (1999). *Promoting active learning strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezo, P. G. ve Heiby, M. E. (2004). A comparison of four measures of self control skills. *Assessment*, 11(3), 238-250.
- Mezo, P. G., ve Short, M. M. (2012). Construct validity and confirmatory factor analysis of the Self-Control and Self-Management Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(1), 1.
- Mızıkacı, F. ve Gözütok, F. D. (2013). 2005/2009 ilköğretim programı. F. D. Gözütok, ve F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s.209-252). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Michael J. (2009). Faculty perceptions about barriers to active learning. *College Teaching*, 55(2), 42-47.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1936). *İlkokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1. 2. 3. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı: İlkokul 1,2 ve 3. sınıflar*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Neck, C. P., ve Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of managerial psychology*, 21(4), 270-295.
- Neistadt, M. ve Margues K. (1984). An independent living skills training program. *The American Journal of Occupational Therapy*, 38 (10), 671-676.
- Oker, D. (2019). *Hayat bilgisi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Oker, D. ve Tay, B. (2020). Hayat bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 731-756. <https://doi.org/10.23863/kalem.2020.173>
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *Essai*, 9(1), 109-112.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.
- Öztürk, S. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin görüşleri*, [Basılmamış tezsiz yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Palavan, Ö. (2012). *Hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. ve McKeachie W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning: Ann Arbor, University of Michigan.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 223-231.
- Rehm, L. P. (1977). A self control model of depression. *Behavior Therapy*, 8, 787-804.
- Saban. A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005, Kasım). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. Eğitimde yansımalar: VIII. *Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 57-63.
- Sarı, S. V., Kabadayı, F. ve Şahin, M. (2017). Mesleki sonuç beklentisinin açıklanması: Öz-aşkınlık, öz-bilinç ve öz-kontrol/öz-yönetim. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 145-159.
- Simons, P. R. J. (1997). Definitions and theories of active learning, active learning for student and teacher. Stern, D. ve Huber, G. L. (Eds.), *Active learning for students and teachers reports from eight countries* içinde (ss. 19-39). Frankfurt & New York: Peter Lang.

- Sönmez, V. (2004). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenen ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2014). Geçmişten günümüze hayat bilgisi öğretimi. S. Şimşek (Ed.), *Sınıf öğretmenleri ve adayları için hayat bilgisi öğretimi* içinde (s.3-26). Ankara: Anı yayıncılık.
- Taner, H. T. ve Örs, H. B. (1944). *Özel öğretim metotları*. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tay, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 1-18), Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (Ed.) (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Telli, H. (1980). Yaratıcılığın geliştirilmesinde sanat eğitiminin önemi. *Eğitim ve Bilim*, 5(27), 29- 32.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thurstone, L. L. (1949). The measurement of attitudes. Dennis, W. (ed). In reading in general psychology, (pp.405-414). New York: Prentice- Hall.
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Todd, A. W., Horner, R. H., ve Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 66-122.

- Turan, M. ve Emir, Z. A. (2022). Organik okul modeliyle yürütülen hayat bilgisi derslerinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve hayat bilgisi dersi tutumlarına etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (91), 140-156. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1131089>
- Turgut, F. (1997). *Tutumların ölçülmesi*. Ankara: Yayınlanmamış Ders Notları.
- Türe, E. (2013). 1936 ilkökul programı (hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok, ve F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s. 80-100). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uçan, A. (2002). Türkiye'de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Gazi Üniversitesi*, 1, 1-23.
- Uçar, K. (2004). *Milli eğitim politikalarının hayat bilgisi ders kitaplarına yansımaları*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ulubey, Ö. ve Koçer, E. (2013). 1968 ilkökul programı. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Eds.), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi hayat bilgisi örneği içinde* (s.144-162). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ulusoy, B. ve Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699.
- Ward, D. ve E. Tiessen. (1997). Adding educational value to the web: Active learning with alive pages. *Educational Technology*, 37(5), 22-28.
- Wehmeyer, L. M., Sands, J. D., Doll, B. ve Palmer, S. (1997). The development of self determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 305-328.
- Wehmeyer, M. L. ve Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children* 33(8), 1-16.



- Wilke, R. R. (2003). The effects of active learning on student characteristics in Human Physiology Course For Nonmajors. *Advance in Physiology Education*, 27 (4), 200-216.
- Williams, R.L., Moore, C.A., Pettibone, T., ve Thomas, S. P. (1992). Construction and validation of a brief self-report scale of self-management practices. *Journal of Research in Personality*, 26, 216-234.
- Yavuz, A. (2017). *İlkokul Hayat Bilgisi dersinde bilişim teknolojileri destekli yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısına ve tutumuna etkisi*, [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2017). *Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin özkontrol ve özyönetim düzeyleri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*, [Basılmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Zayimoğlu-Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp.1-25). New York, NY: SpringerVerlag.

## **EKLER**

**Ek-1** Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü araştırma izni

**Ek-2** Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu onayı

**Ek-3** Bilgilendirilmiş veli izin formu

**Ek-4** Ölçek izinleri



## Ek-1 Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü araştırma izni



T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-80397066  
Konu : Araştırma Uygulama İzni  
(Muhammed Ubeyde ÇELİK)

26.07.2023

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 17/07/2023 tarih ve 151018 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed Ubeyde ÇELİK'in, Dr. Öğr. Üyesi Omur BATMAZ danışmanlığında "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Yönetim Becerileri İle Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (20 Sayfa)
- 3-Mühürlü Ölçek Örnekleri (2 Sayfa)

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İsmail ERGÜZAS

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Uyvan : Veri Hızlandırma ve Kontrol İşletmeni















T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Ahmet BOZOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YOZGAT 2022



T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
..... ANABİLİM DALI

**TEZ BAŞLIĞI**  
(Büyük harflerle ve ortalanmış olarak tez adı bu bölüme yazılacaktır)

ADINIZI SOYADINIZ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZİ

Danışman: Unvanı Adı SOYADI  
İkinci Danışman (varsa): Unvanı Adı SOYADI

ARALIK – 2022  
YOZGAT